

THEOLOGIE UND RELIGIONSPÄDAGOGIK

**HERAUSFORDERUNG
IM ANTLITZ DER ANDEREN**

**eine vergleichende Studie
verschiedener Religionen und
religiöser Erziehung
in Deutschland und England**

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)
genehmigte Dissertation

von

Beate Dehnen
aus Eschweiler

Erstgutachter: Prof. Dr. Joachim Maier

Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Benk

Fach: katholische Theologie/Religionspädagogik

Tag der mündlichen Prüfung: 23. Juli 2007

*Du sollst dir kein Gottesbild machen
und keine Darstellung
von irgend etwas am Himmel droben,
auf der Erde unten
oder im Wasser unter der Erde.*

Exodus 20,4

Wenn Herr K. einen Menschen liebte

*»Was tun Sie«, wurde Herr K. gefragt, »wenn Sie einen Menschen lieben?«
»Ich mache einen Entwurf von ihm«, sagte Herr K., »und Sorge, daß er ihm
ähnlich wird«. »Wer? Der Entwurf?« »Nein«, sagte Herr K., »der Mensch«.*

Bertold Brecht. *Geschichten vom Herr Keuner* (S. 24 [24])

Ein Vorwort

Herausforderung im Antlitz der Anderen¹. Diese Arbeit ist motiviert aus der Perspektive von Theologie und Religionspädagogik. Es ist nicht möglich Kultur und Religion voneinander zu trennen. Aus diesem Grunde kann der Bereich interkulturelles und interfaith² Lernen nur dann umfassend unterrichtet werden, wenn diese Interdependenz berücksichtigt wird. Folglich kann interfaith Arbeiten in der Schule nicht ausschließlich an ein Fach, den Religionsunterricht, delegiert werden. Daher betrifft diese Arbeit nicht nur die Religionspädagogik im besonderen, sondern auch die Pädagogik im allgemeinen.

In verschiedener Hinsicht ist das Antlitz der Anderen eine Herausforderung, die Herausforderung, lebenslang zu lernen und offen zu bleiben. Dieses Lernen bezieht sich auf den Erwerb von Wissen und Erfahrungen miteinander. Es handelt sich hierbei um einen wechselseitigen Prozeß. Es geht um Verstehen und Verständigung auf der einen Seite und um das Entstehen und Entwickeln der jeweils eigenen Identität. Des weiteren ist dies eine

¹Der Titel dieser Arbeit ist in Anlehnung an Emmanuel Lévinas formuliert. *Das Antlitz des anderen sagt mir – vor aller Sprache – Töte mich nicht.*

²Im Englischen wird die Bezeichnung ‘interfaith’ verwendet. Meines Erachtens ist dies besser geeignet, als das im Deutschen übliche ‘interreligiös’. Es wird damit ausgedrückt, daß es sich um eine Relation, zum Beispiel ein Gespräch, zwischen Glauben(den) handelt. Dies schließt durchaus auch Weltanschauungen mit ein, die nicht religiös motiviert sind.

Wichtig ist der Hinweis von Louise Mitchell auf eine Gefahr aller interfaith Bemühungen. Das ist die, all jene außen vor zu lassen, die als ‘Nicht-Glaubende’ klassifiziert werden. In mehrfacher Hinsicht kritisiert sie dies wenn sie folgendes zu überlegen gibt: *For interfaith work to be pertinent the use of religious language must be personalised; we cannot afford to confuse a strong belief in God with a universal fact about His existence.* (S. 3 [162]). An ihren Überlegungen wird deutlich, daß Glaubensaussagen persönliche Aussagen sind und sie nicht als unumstößliche Wahrheiten hingestellt werden können. Dies geht noch einen Schritt weiter als nur festzustellen, daß alles Sprechen von Gott Wahrheitssuche ist. Es stellt sich radikal der Überlegung, daß Gott nicht zu beweisen oder zu widerlegen ist. Und auch die, die nicht an einen Gott glauben, sondern anders ihr Leben und seinen Sinn begründen, muß der Weg zum interfaith Dialog offenstehen. Louise Mitchell stellt fest, *the presumptuous statement ‘we all believe in God’ ignores both the many faith that don’t subscribe to this belief and also those people who identify with a faith culturally rather than religiously* (S. 3 [162]).

Auch Hartmut von Hentig mahnt in einer kritischen pädagogischen Analyse der Erklärung zum Weltethos [185] zu Bedacht, wenn er feststellt, Ethos seien die Überzeugungen, für die man selbst eintrete und welche auch wirklich vorgelebt werden. Nur so können auch andere überzeugt werden. Dies sei sehr wohl auch ohne Religion möglich. *Die Behauptung, daß Ethik ohne Religion der ‘Tiefendimension’ ermangele, erkennt nicht nur die Funktion der Ethik, sie erklärt drei Viertel der historischen Menschheit zu Opfern von Selbsttäuschung und Vergeblichkeit* (S. 276 [89]).

Herausforderung an die Art und Weise des Lehrens und Lernens. Es stellt sich die Frage, wie Lehren und Lernen in einem multikulturellen und multifaith Kontext aussehen sollte, wie das gefördert werden und wachsen kann, was Menschen stark werden läßt, um sich für einander einzusetzen, für Veränderungen zu streiten und Zivilcourage zu zeigen?

Die im November 2006 in Berlin von der Friedrich-Ebert-Stiftung herausgegebene Studie zu rechtsextremen Einstellungen in Deutschland 'Vom Rand zur Mitte' belegt empirisch den hohen der Bedarf für eine Bildung, die sich bewußt gegen Ausländerfeindlichkeit einsetzt. Oliver Decker und Elmar Brähler fordern, die Partizipationsmöglichkeiten zu stärken, unter anderem durch *authentische demokratische Prinzipien* in der Schule, die Menschenrechtserziehung voranzutreiben, mit dem Ziel, die Entwicklung zu *reflektierten, selbstbewußten, offenen und konfliktfähigen Individuen* zu fördern (S. 128-130 [21]). Diese Überlegungen berühren das Thema dieser Arbeit. Denn die religiös oder kulturell Verschiedenen sind diejenigen, gegen die sich rechtsextremistische Haltungen oder Handlungen wenden. Oliver Decker und Elmar Brähler fassen dies so zusammen: *Auch hier gilt, daß populistische Aussagen gegen Minderheiten oder sozial Deprivilierte eine Ideologie der Ungleichheit und Ungleichwertigkeit begründen und damit den Boden für den Rechtsextremismus bereiten* (S. 129 [21]).

Oliver Decker und Elmar Brähler formulieren klare Forderungen an die Bildung. Hierzu zählen die Demokratisierung der Bildungsinstitutionen, kooperative Lernformen und das Thematisieren von Vorurteilen. Integration sei von einem Projektwochenthema zu einem Querschnittsthema zu entwickeln (S. 169-171 [21]).

Ausländerfeindlichkeit und Rassismus haben kulturelle und religiöse Wurzeln. Es gibt ein deutliches Bildungsdefizit auf diesem Gebiet. In diesem Kontext wird eine interfaith Erziehung, wie ich sie in dieser Arbeit diskutiere, und der Beitrag relevant, den Theologie und Religionspädagogik machen können³.

³Es kann im Rahmen dieser Arbeit nicht das gesamte Spektrum von Haltungen und Einstellungen, die es in den Religionen gibt, berücksichtigt werden. Vielmehr stehen solche Aussagen und Arbeiten im Mittelpunkt des Interesses, die sich vom Standpunkt ihrer je eigenen Religiosität und Kultur mit der interfaith Herausforderung konstruktiv beschäftigen. Diejenigen, die sich um eine aufrichtige und offene Auseinandersetzung und Begegnung bemühen, repräsentieren nicht notwendiger Weise die Mehrheit in den jeweiligen Religionen und Kulturen. Sie werden aber durchaus ernst genommen mit ihrer Position und ihren Bemühungen.

Diese 'Ernstnahme' kann bedrohliche Formen annehmen, wenn die Aussagen als wichtig erachtet, aber als Gefährdung des eigenen fundamentalistischen Standpunktes begriffen wird. So zum Beispiel im Falle Nasr Hamid Abu Zaid, der auf dem Klappentextes eines seiner Bücher wie folgt vorgestellt wird. [...] *einer der bedeutendsten islamischen Denker, dessen Thesen zum Koran und zum modernen Islam ihm den Vorwurf der Ketzerei und zahlreiche Morddrohungen eingebracht haben* [3].

Das Phänomen des Fundamentalismus wird in allen Religionen beobachtet. Sehr ausführlich kann dies im 'The Fundamentalism Project', herausgegeben von R. Scott Appleby und Martin E. Marty, nachgelesen werden [8]. Ein zentrales Ergebnis ihrer Studie ist, daß sowohl der Stärkung von Identität als auch dem Lernen solidarischen Zusammenlebens Schlüsselrollen zukommen, wenn es darum geht, Fundamentalismen vorzubeugen. Hiermit beziehe ich mich auf folgende Feststellung von R. Scott Appleby und Martin E. Marty: *Fundamentalists begin as traditionalists who perceive*

Hermeneutik

Der hermeneutische Prozeß dieser Arbeit ist getragen von einem emanzipatorischen Anliegen. Gezielt mache ich den Versuch, die Herausforderung im Antlitz der Anderen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und auch die Anderen selbst zu Wort kommen zu lassen.

Ich verstehe mein Arbeiten im Anschluß an drei Richtungen der Hermeneutik⁴, die des Verdachts, der Offenheit und der Sehnsucht. Dies läßt sich wie folgt konkretisieren.

Bei der Hermeneutik des Verdachts (*Hermeneutics of suspicion* [181]) handelt es sich um eine kritische Perspektive, in der es darum geht, Mechanismen der Unterdrückung und Ideologiesierung von religiösen oder kulturellen Inhalten, oder auch fundamentalistischen Tendenzen aufzuspüren. Daraus ergibt sich für meine Arbeit ein kritisches Betrachten von Welt, das religionsübergreifend möglich ist. Zum Tragen kommt hier auch der zutiefst befreiungstheologische Charakter christlichen Denkens in jüdischer Tradition.

Die Hermeneutik der Offenheit (*Hermeneutics of indeterminacy* [181]) bedeutet das Einbeziehen von Ein- und Ansichten der Anderen. Welt in all ihren Erscheinungsformen erschließt sich von subjektiven Zugängen aus. Dies hat auch Auswirkungen auf ein kritisches Wissenschafts- und Wahrheitsverständnis. Es folgt daraus ein Forschen, das offen bleibt für Neues und Systeme offen interpretiert und weiterentwickeln will.

Die Hermeneutik der Sehnsucht, der Vision (*Hermeneutics of desire* [181]) wird von der Hoffnung geleitet, daß die Pädagogik und Religionspädagogik einen Beitrag zu einer besseren oder sich verbessernden Welt leisten können. Das Erkenntnisleitende Interesse ist bestimmt von der Vision einer Schule, in der die Kinder als Menschen gewürdigt werden und kulturelle, religiöse und anderweitige Vielfalt nicht als Problem, sondern als Chance begriffen werden kann.

Durch die Arbeit an der Herausforderung im Antlitz der Anderen entsteht ein Verstehensprozeß, der vielleicht auch als 'Hermeneutik der Anderen' verstanden werden kann und zur 'Option für die Anderen' werden möge.

some challenge or threat to their core identity, both social and personal. [...] If they lose on the central issues, they believe they lose everything. They react, they fight back with great innovative power (S. IX [8]).

⁴Ursprünglich von Alicia Suskin Ostriker im Kontext der feministischen Bibelexegese entwickelt, übertrage ich sie auf den Verstehensprozeß im gesellschaftlich – theologisch – religionspädagogischen Kontext des Themas meiner Arbeit.

Überblick

In meiner Arbeit wende ich mich der Thematik ‘Herausforderung im Antlitz der Anderen’ von verschiedenen Seiten aus zu. Dabei betrachte ich das Problem aus der spezifischen Perspektive der Religionen und der Religionspädagogik.

Im ersten Teil untersuche ich eine Auswahl der Religionen⁵ und einige exemplarische Aspekte bezüglich ihres Verhältnisses zu Fremden und Andersgläubigen. Auf Grund dieser Untersuchungen entwickle ich Kriterien für die interfaith Arbeit im allgemeinen und in der Schule im besonderen. Basierend auf diesen Kriterien wird im zweiten Teil die Berücksichtigung und Behandlung von Religionen im Bildungssystem analysiert und beurteilt. Dabei vergleiche ich die entsprechenden pädagogischen Konzepte aus Deutschland und England.

Die beiden Hauptteile basieren jeweils auf der Arbeit an drei Teilbereichen. Das sind für den ersten Teil:

1. Der Reichtum der Religionen in Schriften, Ethik und Mystik, die eine Grundlage zu einem gemeinsamen Engagement der Verschiedenen bieten (§1).
2. Die Ansatzpunkte um der Herausforderung im Antlitz der Anderen konstruktiv zu begegnen, die auf Seiten der christlichen, insbesondere der katholischen, Kirche zu finden sind (§2).
3. Die Stimmen aus den anderen Religionen sind zu beachten, wenn die Kriterien nicht allein auf christlichen Perspektiven basieren sollen. (§3).

Aus diesen drei Bereichen werden acht Prinzipien hergeleitet, an Hand derer im zweiten Teil der Arbeit Vergleiche und Analysen durchgeführt werden (§4). Für den zweiten Teil wähle ich folgende drei Teilbereiche, die sich jeweils auf England und Deutschland beziehen:

1. Die Bildungspläne und Richtlinien für Leicester (England) und Baden-Württemberg hinsichtlich der Berücksichtigung der Vielfalt der Religionen in Kindergarten und Grundschule (§5).
2. Eine Auswahl an religionspädagogischen Modellen, die unterschiedliche Konzepte vorstellen, die Vielfalt der Religionen zu realisieren (§6).
3. Die Ebene der konkreten Projekte, die kreativ mit der Herausforderung im Antlitz der Anderen umgehen und wichtige Einsichten vermitteln (§7).

⁵Buddhismus, Christentum, Islam, Indische Religionen und Judentum (alphabetisch geordnet).

In einem Exkurs gehe ich kurz auf einige pädagogische Konzepte ein und untersuche inwiefern diese das Antlitz der Anderen auch in religiöser Hinsicht würdigen (§8).

Auf Grund meiner Ergebnisse ergeben sich im Anschluß an die acht Prinzipien acht Dimensionen für ein Arbeiten in Kindergarten und Grundschule, das die Herausforderung im Antlitz der Anderen konstruktiv aufgreift und die verschiedenen Religionen in die pädagogische Arbeit integriert, ein interfaith Arbeiten innerhalb des Bildungssystems. Daraus lassen sich wiederum Vorschläge mit bildungspolitischer Relevanz entwickeln (§9), die Perspektiven zur Entwicklung von Schule im allgemeinen und Religionspädagogik im speziellen aufzeigen und eine Antwort auf die Herausforderung im Antlitz der Anderen geben, ohne bei dem bislang Erreichten stehen zu bleiben.

Inhaltsverzeichnis

Ein Vorwort	v
Hermeneutik	vii
Überblick	viii
 I. Religionen – eine interfaith Betrachtung	 1
 1. Die Anderen in den Religionen	 5
1.1. Schriften der Religionen	6
1.2. Ethik der Religionen	21
1.3. Mystik in den Religionen	26
1.4. Engagement und die Religionen	35
1.5. Herausforderung, miteinander aktiv zu werden	41
 2. Vom Anderen lernen	 51
2.1. Aggiornamento	53
2.2. Von der Ökumene lernen	64
2.3. Erfahrungen aus der Interfaith-Begegnung	75
2.4. Pluralistische Theologie der Religionen	96
2.5. ‘Grenzgänger’ zwischen den Religionen	104
 3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen	 111
3.1. Was aus Sicht des Judentums gelernt werden kann	114
3.2. Anregungen aus der Perspektive des Islam	120
3.3. Indische Religionen und ihr Beitrag	125
3.4. Hilfen von Seite des Buddhismus	132
3.5. Perspektivenwechsel – Zusammenfassung	139

4. Ergebnisse – Acht Prinzipien für interfaith Arbeit	143
4.1. Acht Prinzipien für interfaith und interkulturelles Lernen . . .	144
4.2. Theologie im Plural	148
4.3. Religiöse Bildung im Antlitz der Anderen	154
 II. Bildungspläne, Modelle, Projekte – vergleichende Analyse	 157
5. Bildungspläne	161
5.1. Kinder von 3-6	165
5.2. Analyse an Hand der acht Prinzipien	169
5.3. Kinder von 6-11	176
5.4. Analyse an Hand der acht Prinzipien	183
6. Religionspädagogische Modelle	203
6.1. Deutschland	204
6.2. England	216
6.3. Analyse an Hand der acht Prinzipien	225
7. Projekte – Deutschland und England	243
7.1. Deutschland	244
7.2. Analyse an Hand der acht Prinzipien	253
7.3. England	259
7.4. Analyse an Hand der acht Prinzipien	270
8. Exkurs – Pädagogik und die Anderen	275
9. Ergebnisse – Religiöse Bildung im Antlitz der Anderen	283
9.1. Acht Prinzipien – acht Dimensionen für die Schule	287
9.2. Ausblick	293
Literaturverzeichnis	297
Danksagung	317

Teil I.

Religionen – eine interfaith Betrachtung

Aus dem Schatz der Religionen läßt sich für ein konstruktives und kreatives Miteinander schöpfen. In diesem Teil meiner Arbeit gehe ich darauf ein, was der spezifische und unverzichtbare Beitrag der Religionen in der Herausforderung im Angesicht der Anderen sein kann. Dabei handelt es sich um Elemente, die einen besonderen Beitrag der Religionen für die Bildung in Schule und Gesellschaft machen können.

Ich nehme auf jene Ansätze Bezug, die von friedlichen Elementen in den Religionen zeugen, welche Gleichheit und Verschiedenheit zusammendenken. Dabei werden die Ebenen des Wissens, der Erfahrung und des Handelns angesprochen. Folgenden Fragestellungen gehe ich nach:

Wo wird im Bereich des Religiösen der persönliche Glaube gefördert und zugleich der des Anderen ernst genommen und wertgeschätzt? Wie verhält es sich mit der Frage nach Gott, dem Gottesverständnis und wie Menschen dem Göttlichen begegnen? Inwiefern werden in den Religionen die Anderen und die Begegnung zwischen den Menschen verschiedener kultureller und religiöser Wurzeln berücksichtigt? Dies berührt den Bereich des Ergründens der Wahrheit und der Suche danach in den Religionen.

- Zunächst untersuche ich die Religionen und deren Reichtum in Schriften (§1.1), Ethik (§1.2) und Mystik (§1.3) in Bezug zum Anderen, zum göttlichen Anderen und zum anderen Menschen. An diesen Bereichen zeige ich auf, daß es in ihnen Elemente gibt, die die Religionen verbinden, bei aller Verschiedenheit. Variationen und Unterschiede resultieren aus den so vor allem auch kulturellen Gefäßtheiten der Religionen und den durch diese Faktoren immer beeinflussten Formen der Wahrnehmung. Aus den Schriften, der Ethik und der Mystik läßt sich eine tragfähige Basis für ein gemeinsames Engagement entwickeln (§1.4).
- In einem weiteren Abschnitt suche ich nach Ansatzpunkten, die auf Seiten der christlichen, insbesondere der katholischen Kirche zu finden sind, um der Herausforderung im Antlitz der Anderen konstruktiv zu begegnen (§2.1). Es lassen sich Perspektiven aufzeigen, an denen deutlich wird, daß vom Anderen gelernt worden ist und sich diese weiterentwickeln lassen. Hierbei weisen unter anderem die ökumenische (§2.2) und die interfaith Arbeit (§2.3) wertvolle Perspektiven auf. Die Pluralistische Theologie der Religionen (§2.4) und ‘Grenzgänger’ stellen einen wichtigen Diskussionbeitrag dar (§2.5).
- Die Stimmen aus den anderen Religionen (§3.1, 1.1, 3.3, 3.4) sind zu beachten, wenn die Kriterien nicht nur auf christlichen Perspektiven basieren sollen. Darum sind deren Ansichten zur interfaith Begegnung ernst zu nehmen und zu berücksichtigen. Wenn die Anderen als Partner und nicht nur als Gäste gemeint sind, dann sind sie auf allen Ebenen einzubeziehen, als gleichberechtigte Gesprächspartner.

Es läßt sich aufzeigen, daß die Religionen einen bedeutenden Beitrag zur Bildung leisten können. Von religiöser und spiritueller Seite läßt es sich begründen und erfahrbar machen, daß sich unser Menschsein durch Einheit in Vielfalt, auch in religiös-kultureller Hinsicht, realisiert. Dies trifft sowohl auf eine Religion zu, wie auch auf das Verhältnis zwischen den verschiedenen Religionen. Ich zeige auf, daß, so diese Ansätze ernst genommen werden, dies zu verbessertem Wissen übereinander, Erfahrungen miteinander und geteiltem Engagement führt.

1. Die Anderen in den Religionen

Ich untersuche die Religionen dahingehend, worin ihr spezifischer Beitrag gesehen werden kann, wenn es darum geht, der Herausforderung im Antlitz der Anderen konstruktiv zu begegnen. Die einzelnen Religionen haben ganz konkrete Beiträge zu machen was die Begegnung mit den Anderen, den Fremden anbelangt und dem Begegnen Gottes im Anderen, im Nächsten und Fremden. Auf folgende spezifischen Aspekte der Religionen gehe ich näher ein.

- In den Schriften der Religionen liegt eine reiche schriftliche Tradition, in der sich Wege auftun, wie dem Anderen zu begegnen sei. Zumindest exemplarisch dokumentiere ich dies an einigen Textbeispielen (§1.1).
- Die Ethik der Religionen bietet einen weiteren Zugang, insbesondere dort, wo sie sich auf die Anderen bezieht. Dies bedeutet die Beschäftigung mit der Frage, wie die Religionen die Begegnung mit dem Anderen, dem Fremden zu gestalten vorschlagen (§1.2).
- In der Mystik und den Reflexionen darüber finden sich Ansätze des dem Anderen Begegnens, die auf Erfahrung gründen. In der Mystik findet die Sehnsucht nach einer letzten Wirklichkeit ihren Ausdruck. Sie ist stets eine Bewegung nach innen und nach außen. Das Erfahren des Göttlichen hat Auswirkungen auf das Verhalten dem Anderen gegenüber (§1.3).
- Aus den Schriften, der Ethik und der Mystik erwächst die Herausforderung, miteinander aktiv zu werden. Das gemeinsame Engagement für eine bessere Erde steht im Mittelpunkt dieses Abschnittes, getragen von der prophetischen und visionären Dynamik, die sich in Religionen findet. An Hand der Schriften, der ethischen Dimension und der Mystik begründe ich ein gemeinsames Engagement (§1.4).

Gerade in den Schriften, in Ethik, Mystik und Engagement zeigen sich Überlappungen unter den Religionen. Dies sind eben jene Stellen, an denen Neues für interfaith Beziehungen auf allen Ebenen entwickelt werden kann (§1.5).

1.1. Schriften der Religionen

In den Schriften der Religionen sind in literarischer Form die Erfahrung von Menschen mit dem Göttlichen und mit den Anderen fokussiert auf den Punkt gebracht. Die Heiligen Texte sind immer wieder Bezugspunkt und Mitte von Religionsgemeinschaften. Aus diesem 'alten' Wissen der Religionen, das sie kultur- und religionsübergreifend verbindet, läßt sich etwas lernen.

Texte wirken zunächst aus sich selbst heraus. Aus diesem Grunde lasse ich die zitierten Textstellen aus unterschiedlichen Religionen und deren Schriften zunächst unkommentiert nebeneinander stehen, eine Art synoptischen Lesens quer durch verschiedene Religionen wird so möglich. Die Zitate wirken jedes für sich, aber auch in Wechselwirkung mit denen, die vorangehen und denen, die folgen.

Eine Auswahl von wenigen Zeilen bedeutet immer auch, sie aus dem Kontext zu reißen. Sie eröffnen nur ein Fenster des Verstehens und des Ausdrucks. Im Kontext meiner Arbeit wird durch sie deutlich, daß der Schatz der Religionen ungeheuer reich sein kann für die, die sich gemeinsam miteinander auf den Weg machen, um sich gemeinsam der Herausforderung im Angesicht der jeweils Anderen zu stellen und dies mit einem offenen und liebevollen Blick und zugleich respektvoll zu würdigen, daß sich die Menschen aus den verschiedenen Religionen alle unterwegs sind angesichts einer letzten, transzendenten Wirklichkeit.

Eine solche, vergleichende Betrachtungsart von Texten aus verschiedenen religiösen Tradition kann auch Kindern zumindest zweierlei vermitteln. Zum einen wird ihr eigener religiöser Hintergrund berücksichtigt und stärkt die Entwicklung einer eigenen Identität¹. Zum anderen kann eine solche Lesart ein Gespür für Solidarität fördern. Es geht hierbei nicht um Gleichmacherei, sondern darum, ein Gespür dafür zu entwickeln, daß es Gemeinsamkeiten gibt, die tragen und Gemeinschaft stiften können. Wenn die Beobachtungen von Julia Ipgrave richtig sind, so würde dies auch dem Auffassungs- und Interpretationsvermögen von Kindern im Grundschulalter entsprechen. Nach Julia Ipgrave hat kindliches Theologisieren einen integrativen Charakter. Kinder versuchen Ideen in ein zusammenhängendes Ganzes zu integrieren. Kindern nehmen an, daß das, was für jemanden wahr ist, für alle wahr ist (S. 143 [80]).

Im Anschluß an die Leseproben, die sich einzelnen Themenkreisen² zuordnen lassen,

¹Damit dies wirklich gewährleistet ist, ist von der Lehrerin oder dem Lehrer entsprechende Recherchearbeit zu leisten.

²Bei den Themenkreisen handelt es sich um folgende:

- 1.) Der eine Gott – eine letzte Wirklichkeit,
- 2.) Gott – das ganz Andere,
- 3.) Wahre Liebe – einzige Form wirklichen Lebens und
- 4.) Gleichheit.

wähle ich für die verschiedenen Religionen Erzählungen aus, die sich auch mit dem Thema Herausforderung im Antlitz der Anderen konstruktiv befassen. Möge es sich auch um alte, mitunter sehr alte Texte handeln, so haben sie an Aktualität und Brisanz rein gar nichts eingebüßt.

1.1.1. Der eine Gott – eine letzte Wirklichkeit

Judentum

(Bibel, Dtn 6,4)

Höre Jisrael:

ER unser Gott, ER Einer [27]

Christentum

(1 Kor 12,4-7)

Es gibt verschiedene Gnadengaben, aber nur den einen Geist. Es gibt verschiedene Dienste, aber nur den einen Herrn. Es gibt verschiedene Kräfte, die wirken, aber nur den einen Gott: Er bewirkt alles in allen.

Islam

(Koran 112)

Er ist Gott, ein Einziger.

Hinduismus

(Svetasvatara Upanishad 6.11)

He is the one God, hidden in all beings, all-prevading, the Self within all beings, watching over all works, dwelling in all beings, the witness, the perceiver, the only one, free from qualities. [68]

Sikhismus

(Adi Granth, Japuji, p.1: The Mul Mantra)

He is the Sole Supreme Being; of eternal manifestation;

Creator, Immanent Reality; [...]

Timeless Form; Unincarnated; Self-existent; [...] [68]

1. Die Anderen in den Religionen

Buddhismus

(Lankavatara Sutra)

When appearances and names are put away and all discrimination ceases, that which remains is the true and essential nature of things and, as nothing can be predicated as to the nature of essence, is called the "Suchness" of Reality [...] [68]

Der eine Gott – eine letzte Wirklichkeit. Es gibt in den Religionen Texte, die davon zeugen, daß Menschen versuchen, alles, was kulturell oder rituell das Göttliche formend zu fassen versucht, beiseite zu lassen. Diese Bemühungen können zum Glauben an EINE letzte Wirklichkeit führen. Hieran kann deutlich werden, daß das Gottesverständnis jenseits der Dogmen sehr ähnlich sein kann.

1.1.2. Gott – das ganz Andere

Judentum

(Bibel, Jes 55,8-9)

Denn:

*"Nicht sind meine Planungen
eure Planungen,
nicht eure Wege
meine Wege."*

ist SEIN Erlauten.

Denn:

*"Hoch der Himmel über der Erde,
so hoch
meine Wege über euren Wegen,
mein Planen über eurem Planen." [27]*

Christentum

(Bibel 1 Kor 13,12-13)

*Jetzt schauen wir in einen Spiegel
und sehen nur rätselhafte Umrisse,
dann aber schauen wir von Angesicht zu Angesicht.
Jetzt erkenne ich unvollkommen,
dann aber werde ich durch und durch erkennen,
so wie auch ich durch und durch erkannt worden bin.
Für jetzt bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei [...]*

Islam

(Qur'an 6.103)

*No vision can grasp Him,
But His grasp is over all vision;
He is above all comprehension,
Yet is acquainted with all things.*

Hinduismus

(Kena Upanishad 2.1-3)

He truly knows Brahman who knows Him as beyond knowledge; he who thinks that he knows, knows not. The ignorant think that Brahman is known, but the wise know Him to be beyond knowledge. [68]

Buddhismus

(Lotus Sutra 2)

At this time the World-honored One serenely arose from meditation and addressed Shariputra, "The wisdom of all the Buddhas is infinitely profound and immeasurable. The portal to this wisdom is difficult to understand and difficult to enter. Neither men of learning nor men of realization are able to comprehend it." [68]

Gott – das ganz Andere. In den verschiedenen schriftlichen Traditionen der Religionen finden sich Texte, die darüber nachdenken, daß Gott oder das Göttliche letztlich unsere Vorstellungen übersteigt.

1.1.3. Wahre Liebe – einzige Form wirklichen Lebens

Judentum

(Dtn 6, 5-6)

*Liebe denn
IHN deinen Gott
mit all deinem Herzen, mit all deiner Seele, mit all deiner
Macht.
Es seien diese Reden, die ich heuttags dir gebiete, auf deinem
Herzen, [...] [27]
(Lev 19,13; 19, 18)
Wenn ein Gastsasse bei dir in eurem Lande gastet,*

1. Die Anderen in den Religionen

*plackt ihn nicht,
wie ein Sproß von euch sei auch der Gastsasse, der bei euch
gastet,
haltet lieb ihn, dir gleich,
denn Gastsassen wart ihr im Land Ägypten.
ICH bin euer Gott. [27]*

Christentum

(Lk 10, 27)

*Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und
ganzer Seele,
mit all deiner Kraft und
all deinen Gedanken, und:
Deinen Nächsten sollst du lieben wie dich selbst.*

(1. Kor 13,2 - 13,13)

*Und wenn ich prophetisch reden könnte
und alle Geheimnisse wüßte
und alle Erkenntnis hätte;
wenn ich alle Glaubenskraft besäße
und Berge damit versetzen könnte,
hätte aber die Liebe nicht,
wäre ich nichts. [...]
Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei;
doch am größten unter ihnen ist die Liebe.*

Islam

(Hadith, Muslim)

*Gott sieht nicht auf eure Körper und auch nicht auf eure Gestalten. Er sieht auf eure
Herzen und eure Werke.*

(Hadith, Muslim)

Gott ist sanftmütig, und er liebt die Sanftmut.

(Hadith, Bukhari)

*Besucht den Kranken, gebt dem Hungrigen zu essen und befreit die Gefangenen. (S. 544,
523, 528 [119])*

Sikhismus

(Adi Granth, Wadhans, M.1 p557)

To the adict, nothing is like his dope;

to the fish, nothing like water;

But those immersed in the love of God feel love for all things. [68]

(Adi Granth, Kanare, M.5, p1299)

Now, I am jealous of no one,

Now that I have attained unto the Society of the Saints;

I am estranged with no one: nor is anyone a stranger to me,

Indeed, I am the friend of all.

All that God does, with that I am pleased;

This is the wisdom I have received from the saints.

Yea, the One God pervades all: and, seeing Him,

I am wholly in bloom. [68]

Hinduismus

(Yajur Veda 36.18)

Strong one, make me strong.

May all beings look on me with the eye of friend

May I look on all beings with the eye of friend

May we look on one another with the eye of friend [68]

Buddhismus

(Sutta Nipata 143-151, Metta Sutta)

He who is skilled in welfare, who wishes to attain that calm state [...] should always hold this thought, “May all beings be happy and secure, may their hearts be wholesome Whatever living beings there be: feeble or strong, tall, stout or medium, short, small or large, without exception; seen or unseen, these dwelling far or near, these who are born or these yet unborn – may all beings be happy”

[...] Let him not wish any harm to another out of anger or ill-will. [...] Let him cultivate a boundless heart towards all beings. Let his thoughts of boundless love parade the whole world: above, below, and across without any obstruction, without any hatred [...] Whether he stands, walks, sits or lies down, as long as he is awake, he should develop this mindfulness [...]. [68]

1. Die Anderen in den Religionen

Wahre Liebe – einzige Form wirklichen Lebens. In den religiösen Traditionen finden sich Texte, die Liebe als Grundlage menschlichen Zusammenlebens sehen. Liebe, die sich jedem und allem zuwendet, die nicht unterscheidet zwischen den Anderen und dem Anderen, sondern jeden und jedes liebevoll in den Blick nimmt. Ein weiterer Aspekt, der angesprochen wird ist Gott als ein Gott der Liebe.

1.1.4. Gleichheit

Judentum

(Midrash, Seder Eliyyahu Rabbaah 10)

I call heaven and earth to witness:

whether Jew or Gentile,

whether man or woman,

whether servant or freeman,

they are all equal in this:

that the Holy Spirit rests upon them in accordance with their deeds [68]

(Malachi 2,10)

Ist nicht Ein Vater uns allen?

hat nicht Ein Gott uns geschaffen? [27]

Christentum

(Gal 3,28)

Es gibt nicht mehr Juden und Griechen,

nicht Sklaven und Freie,

nicht Mann und Frau;

denn ihr alle seid "einer" in Christus Jesus.

Islam

(Qur'an 3.195)

And their Lord answers them, "I waste not the labor of any that labors among you, be you male or female – the one of you is as the other.

(Hadith of Ibn Majah)

For the white to lord it over the black, the Arab over the non-Arab, the rich over the poor, the strong over the weak or man over woman is out of place and wrong. [68]

(Koran 5,48)

Für jeden von euch haben Wir eine Richtung und einen Weg festgelegt. Und wenn Gott gewollt hätte, hätte Er euch zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht. Doch Er will euch prüfen in dem, was Er euch hat zukommen lassen. So eilt zu den guten Dingen um die Wette.

Hinduismus

(Bhagavad Gita 9.29)

I look upon all creatures equally; none are less dear to me and none more dear.

(Bhagavad Gita 9.32-33)

All these who take refuge in me, whatever their birth, race, sex, or caste, will attain the supreme goal; this realization can be attained even by those whom society scorns. King and sages, too seek this goal with devotion. [68]

Sikhismus

(Sri Guru Granth Sahib)

To the God-conscious being, friend and foe are the same.

The God-conscious being has no egoistical pride.

The God-conscious being is the highest of high.

Within his own mind, he is the most humble of all.

They alone become God-conscious beings,

O Nanak, whom God himself makes so. 2

[...]

The God-conscious being shows kindness to all.

No evil comes from the God-conscious being.

The God-conscious being is always impartial.

(S. 272 [229])

Buddhismus

(Sutta Nipata 648)

So what of all these titles, names, and races? They are mere worldly conventions. [68]

Gleichheit. Dies ist ein weiterer Themenkreis, den ich in den Blick nehme. Überlegungen zur Gleichheit aller Lebewesen schließen sich an die vorherigen Gedanken aus den verschiedenen Religionen an. Werden diese zu Grunde gelegt, so kann daraus die Einsicht erwachsen, daß es keinerlei Rangordnung oder Hierarchie geben kann, die sich auf

1. Die Anderen in den Religionen

einen wie auch immer gearteten göttlichen Ursprung berufen könnte. Diese Texte beziehen sich zum Teil zunächst auf die eigene religiöse Gemeinschaft. Werden sie synoptisch nebeneinander gelesen, so wirken sie ganz klar als Herausforderung im Angesicht der Anderen: Gleichheit und Gleichberechtigung für alle Menschen, gleich welcher Religion und Geisteshaltung.

1.1.5. Erzähltraditionen

In den Schriften der Religionen sind unterschiedliche literarische Gattungen gesammelt. So finden sich auch bei den Erzählungen Texte, in denen über die Relation von Menschen zueinander nachgedacht wird. Dabei wird implizit das Menschen- und Gottesverständnis mitthematisiert. Erzählen ist eine schöne Art, andere anzusprechen und erzählend etwas zu vermitteln. Hier den großen Respekt und Liebe gegenüber den Anderen. Im Erzählen reihen Erzählende und Hörende sich ein in eine uralte Tradition, die die Entwicklung des Menschen begleitet.

Judentum

[...] Da sprach [Naomi]: "Siehe deine Schwägerin ist zurückgekehrt zu ihrem Volk und ihrem Gott. Kehre zurück, deiner Schwägerin nach." Da sprach Ruth: "Dringe nicht in mich, daß ich dich verlassen soll, zurückzukehren, von dir weg: Weil, wo immer du hingehst, werde ich hingehen und wo immer du verweilst, werde ich verweilen, dein Volk ist mein Volk und dein Gott ist mein Gott [...]". [...] Und so gingen sie beide bis sie nach Beth-Lechem kamen [...] (Rut 1,15-19)

[Ruth] sprach zu ihm: "Warum habe ich Gunst in deinen Augen gefunden, daß du mich anerkennst, wo ich doch eine Fremde bin?" Und Boas antwortete und sprach zu ihr: "Es ist mir erzählt worden alles, was du deiner Schwiegermutter nach dem Tode deines Mannes getan hast, wie du Vater und Mutter und das Land deiner Geburt verlassen hast und zu einem Volk gegangen bist, welches du gestern und ehedem nicht gekannt hast. Möge Gott dein Tun vergelten und dein Lohn wird vollkommen sein von Gott, dem Gott Israels, unter dessen Flügel du Zuflucht zu suchen gekommen bist [...]". (Rut 2,10-12)

[...] Und Boas nahm Ruth, und sie war ihm zur Frau, und er kam zu ihr, und Gott gab ihr Schwangerschaft, uns sie gebar einen Sohn. [...] (Rut 4,13)
(Übersetzung von Eveline Goodman-Thau [75]).

Die Erfahrung von Unterdrückung und Befreiung, die im Buche Exodus der Torah verdichtet und aus dem Glauben theologisch gedeutet erzählt wird, kann als ein Zugang zu jüdischem Umgang mit den Fremden gesehen werden. Das Buch Rut, in dem unter anderem modern ausgedrückt Migrationsbewegungen und Ausländerfreundlichkeit angesprochen werden, wähle ich aus, um einen jüdischen Zugang zum Thema Herausforderung im Antlitz der Anderen aufzuzeigen. Es wird deutlich, daß die Begegnung mit dem Anderen immer ganz konkrete Auswirkungen auf Ethik, Mystik und Engagement hat und zutiefst das Gottesverständnis hinterfragt wird.

Rut und Boas tun beide mehr, als von ihnen pflichtmäßig erwartet werden könnte. Beide übersteigen so in ihrem Handeln den ethischen Rahmen. Eveline Goodman-Thau führt hierzu einen rabbinischen Kommentar zum Buch Ruth an. *Rabbi Se'ira sagte: "Dieses Buch enthält keine Vorschrift über Reinheit und Unreinheit, keine Verbote und keine Erlaubnisse. Aber warum wurde es geschrieben? Um dich zu lehren, wie groß der Lohn ist für diejenigen, die aus Liebe handeln."* (Ruth Rabba 15). Das Leitmotiv in der Erzählung des Buch Rut ist die Liebe. Kennzeichen der Liebe ist, daß Liebe nicht vorgeschrieben werden kann. In eben dieser aus freiem Willen geschenkter Liebe, von Rut und von Boas, ereignet sich Erlösung.

Eveline Goodman-Thau hebt *die freie Wahl Boas', mehr zu tun als die Tradition vorschreibt*, hervor und sieht darin, daß dies *den Weg für den endgültigen Erlöser [eröffnet]* (S. 95 [75]). Sie wendet dabei eine Messianische Hermeneutik an. *Nicht durch die mächtigen Taten Gottes, dem Schöpfer der Welt, dem Geber der Tora, kann die Welt verwandelt werden, sondern durch zwei Frauen* (S. 44 [75]), Naomi und Rut. Dies bedeutet dann aber, daß sich Erlösung und die Erfahrung Gottes im und durch den Anderen ereignet. Der Andere ist damit nicht lediglich eine Herausforderung, sondern die Chance so zu handeln, daß Erlösung geschieht.

Die Frauen sieht Eveline Goodman-Thau in einer besonderen Rolle. Sie sind es, die durch ihr Verhalten, das im Glauben an Gott gründet, dem Mann Boas zur Chance, zum Anderen werden, an dem er wachsen kann. Sie schreibt, *Die Planung geschieht durch Frauen in ihrem Glauben an Gott, und Boas gewinnt so eine neue Identität. So geschah es auch Adam, als er Eva zum ersten Mal sah und sich erst dann als Isch erkennt (Gen 2,24)* (S. 90 [75]). Übertragen könnte dies doch bedeuten, daß in der Begegnung mit den Anderen unsere Identität sich erst wahrhaft entwickeln und wirklich reifen kann. Weil Eveline Goodman-Thau auf die Stelle aus Genesis verweist, eröffnet dies die Möglichkeit, noch weiter daraus zu folgern, daß ein Mensch sich nur dann als Mensch erkennen kann, wenn sie/er jemand ganz anderen angesichtig wird. Das heißt, daß Menschen nur dann wirklich menschlich sind, wenn sie den Anderen nicht aus Pflicht, sondern aus Liebe begegnen.

1. Die Anderen in den Religionen

Eveline Goodman-Thau faßt folgender Maßen zusammen: *Wie wir in unserer Einführung erwähnten, gibt es eine rabbinische Tradition, die zeigt, daß dieses Buch weder geschrieben ist, um 'Vorschriften über Reinheit und Unreinheit' zu lehren, noch enthält es 'Verbote und [...] Erlaubnisse'. Es wurde vielmehr geschrieben, 'um dich zu lehren, wie groß der Lohn ist für diejenigen, die aus Liebe (chessed) handeln'. Wir sehen, daß die Rabbinen es bevorzugten, aus Anlass der Gebung der Tora (matan tora) ein Buch zu wählen, welches gerade nicht von der strengen Linie des Rechtes (schurat ha-din), sondern vielmehr von der Verinnerlichung des Rechts (lifnim mischurat ha-din) handelt. Es geht also nicht um die Tora als gesetzliche Vorschrift, sondern um rechtes Handeln (S. 43 [75]).*

Christentum

Darauf antwortete ihm Jesus: Ein Mann ging von Jerusalem nach Jericho hinab und wurde von Räubern überfallen. Sie plünderten ihn aus und schlugen ihn nieder; dann gingen sie weg und ließen ihn halbtot liegen. Zufällig kam ein Priester denselben Weg herab; er sah ihn und ging weiter. Auch ein Levit kam zu der Stelle; er sah ihn und ging weiter. Dann kam ein Mann aus Samarien, der auf der Reise war. Als er ihn sah, hatte er Mitleid, ging hin, goß Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie. Dann hob er ihn auf sein Reittier, brachte ihn zu einer Herberge und sorgte für ihn. Am nächsten Morgen holte er zwei Denare hervor, gab sie dem Wirt und sagte: Sorge für ihn, und wenn du mehr für ihn brauchst, werde ich es dir bezahlen, wenn ich wiederkomme.

Lk 10, 30-35

Eine alte, wenn auch nicht uralte Geschichte. Es sind Worte, die an Aktualität nichts einbüßen. Auf zumindest folgende Fragen versucht diese Geschichte Antwort zu geben. Wer ist mein Nächster und wie erweise ich mich als Nächster? Was ist Gottesdienst? Diene ich nicht nur tatsächlich dort, wo ich dem Menschen diene, in dem mir Gott begegnet? Hierin liegt eine enorme soziale Dynamik.

Kommt es hier nicht darauf an, mit dem Herzen zu sehen, die rechte Gesinnung, Haltung und Handlung an den Tag zu legen? Der 'richtige' Glaube kann durchaus zu falschen Taten führen. Andersherum gedacht und gesagt, wer aus der rechten Gesinnung handelt, dessen Glaube kann nicht falsch sein. Einen Menschen sollte man nicht beurteilen. Was macht dann aber seine Qualität aus? Seine Gedanken, seine Worte oder seine Taten?

Die Frage, wer konkret unser Nächster ist, stellt sich. Und hier müssen wir auch nach zweitausend Jahren noch lernen, daß jedweder gemeint ist: Nicht lediglich diejenigen,

die mir nahestehen, sondern gerade auch die, die mir fremd sind. Hilfe zu leisten nicht nur im Notfalle, wenn der andere wehrlos ist, vielmehr füreinander dazusein und einzustehen oder aufzustehen. Rainer Kampling analysiert den Begriff des Nächsten im Neuen Testament wie folgt, Jesus lasse sich in Gesprächen nicht auf eine konkrete Definition ein, noch könne er *mit Gewißheit sagen, wer sein Nächster ist, noch wem er Nächster wird. Nächsterwerden und Tun der Nächstenliebe ereignet sich im Akt des Handelns [...]* Eine definitorische Eingrenzung des Nächstenbegriffs ist damit gänzlich unmöglich geworden, vielmehr findet eine Entgrenzung statt, da jeder jedem zum Nächster wird (S. 90 [113]). Wenn dies heute ganz konkret relevant sein soll, dann bedeutet dies eine offene, freundliche und hilfsbereite Begegnung mit jedem Menschen, ungeachtet des woher und wohins.

Dorothee Sölle deutet den Text mystisch und rückt die Frage nach der Erkenntnis Gottes in den Mittelpunkt. Die Begegnung mit dem Anderen wird zur Glaubensherausforderung. *Der Priester und der Levit [...] sind fromme gottesfürchtige Leute. Sie 'kennen' Gott und sein Gesetz. Sie haben Gott, wie der Wissende das Gewußte besitzt. [...] Sie wissen auch, wo Gott zu finden ist, in der Schrift und im Kult des Tempels. Gott ist für sie vermittelt durch die vorgegebenen Institutionen. Sie haben ihren Gott – und er läßt sich nicht auf der Straße zwischen Jerusalem und Jericho finden. Was ist falsch an dieser Gotteserkenntnis? Weder die Erkenntnis der Tora noch des Tempels (Es ist absurd, in diese Geschichte des Juden Jesus eine antijudaistische Pointe zu bringen [...]). Was falsch ist, ist eine Erkenntnis Gottes, die keine Nicht-Erkenntnis, keine negative Theologie zuläßt. Weil die beiden Akteure wissen, daß Gott 'dieses' ist, sehen sie 'jenes' nicht. Insofern ist der Barmherzige Samariter die antifundamentalistische Geschichte schlechthin* (S. 97 [227]). Dorothee Sölles Weise zu lesen, lenkt den Blick darauf, wozu Glaube Freiheit schenken sollte. Frei sein, um sich die Freiheit zu nehmen, Gott überall entdecken zu können. Fundamente haben, aber nicht fundamentalistisch sein. Die Liebe ist die Basis, die trägt. Mit einem liebevollen Blick unterwegs sein und Gott finden wo ich ihn vielleicht nicht suche. Wichtig ist zu sehen, daß nicht alles über Bord geworfen wird. Es ist die Frage, wie ich Schrift und Tradition lese und umsetze. Ein Glaube, eine Religion hat nur dann ein 'menschliches Gesicht', wenn sich die Menschen ins Gesicht schauen und sich nicht gegenseitig aus dem Blick verlieren, wenn ihr Blick voller Liebe und Mitgefühl ist. Glauben im Antlitz Gottes und im Angesicht der Anderen, des Nächsten.

Islam

Mein Herz nimmt an jegliche Gestalt, eine Weide für Gazellen und ein Kloster für Mönche, ein Tempel für Götzen und eine Kaaba für Pilger, Tafeln der Tora und das Buch des Korans. Ich glaube an die Religion der Liebe. Wel-

1. Die Anderen in den Religionen

chen Weg Gottes Kamel auch nimmt, so ist doch die Liebe meine Religion und mein Glaube.

Ibn Arabi (S. 129 [3]).

Asma' bint Abu Bakr related how her foster mother, a polytheist (someone who practices shirk), came to her during the period of the treaty of al-Hudaybiyyah. Concerned that her foster mother was a polytheist, she addressed the Prophet, "O Messenger of Allah, my idolatrous (mushrikah) mother has come to me and she wants something from me. Should I give it to her?" "Yes. Treat her well" replied the Prophet.

72 Hadith of Al-Bukhari and Muslim (S. 26 [59])

Nasr Hamid Abu Zaid schreibt über die Weltanschauung des Korans, daß *der Mensch in einer Beziehung zur Natur [steht]. Aber es ist keine Herrschaftsbeziehung. Niemand beherrscht den anderen, oder vielmehr: Beide beherrschen sich gegenseitig. Es geht nicht um das Beherrschen, sondern um die Beziehung.* Er arbeitet heraus, daß die Theologen und Rechtsgelehrten die Bedeutung dieser Relationalität nicht wirklich verstehen. Es seien die Sufis, die mit ihrem mystischen Zugang zu ihrer Religion den tiefen Gehalt verstanden haben. *Nur die Sufis haben begriffen, daß in der Weltanschauung des Korans Natur, Kosmos und Mensch Teil eines organischen und semiotischen System sind. In diesem System ist der Mensch weder Zentrum noch Herrscher. Vielmehr ist er Teil eines Gefüges, in dem der Kosmos, die Natur und der Mensch untrennbar miteinander verbunden sind.* (S. 128, 129 [3]).

Eben dieses Mit-allem-in-Beziehung-sein ist es, was in Ibn Arabis Gedicht in Worten gefaßt wird. Gott begegnet dem Suchenden demnach dort, wo sie/er ihn sucht. Das wesentliche ist nicht der Ort, wo Gott gesucht wird, sondern die Liebe. Allein sie ist es, die wirklichen Glauben ausmacht und die Relationalität des Menschen mit anderen Menschen, aber auch mit der gesamten Schöpfung bestimmen sollte³.

Der Hadith unterstreicht die liebevolle Haltung, die den Anderen, auch in religiöser Hinsicht anderen, entgegengebracht werden sollte. Der Prophet beantwortet der ratsuchenden Frau, sie solle mit ihre polytheistische Stiefmutter gut behandeln. Dies unterstreicht die liebevolle Grundeinstellung allen gegenüber, die erwartet wird. Andere gut zu behandeln ist nicht daran gebunden welcher Religion sie angehören. Dies schließt alle Menschen ein, auch die, die nicht einer der Buchreligionen angehören, sondern Polytheisten sind.

³Nasr Hamid Abu Zaid geht in seinen Interpretationen davon aus, daß seine Ausführungen durchaus Widerspruch hervorrufen können. Darum wendet er sich gegen etwaige Einsprüche, daß alle möglichen Glaubensrichtungen verflucht würden, mit dem Hinweis, diese würden die entsprechenden Verse aus ihrem Kontext reißen und durch solche Lesarten einer anderen Weltanschauung zugehören, die ausschließt statt zu vereinen (S. 130 [3]).

Indische Religionen

Krishna and Sudama

Krishna, King of Dwarka, had many friends when he was a boy. But as they grew up, the friends moved away. Krishna often wondered what had happened to them. One of the friends was Sudama. He was married and had one daughter, whom he loved very much. He became a teacher, but he was a poor man, and his family sometimes had to go without food.

Then Sudama's wife suggested that he visited Krishna, and ask him for help. Sudama was shocked. How could he ask the King of Dwarka for money? Would the king recognise Sudama after all these years? How could he go to the king empty-handed?

Sudama's wife had an idea: "I know I have some puffed rice. Take that. You always said how much Krishna loved puffed rice." So Sudama set off to see the King of Dwarka with a small bag of puffed rice. He walked and walked until he reached the palace. Then he collapsed on the palace steps, exhausted. Krishna rushed to him and carried him indoors. He laid him on his own bed to sleep. What a joy to see Krishna when Sudama woke up. The king gave his friend all he could eat, while they talked about old times. Sudama stayed with Krishna for some days. But he never dared to give Krishna his small bag of rice, nor tell about his hungry family. But Krishna saw the rice and snatched it from Sudama with excitement. "How wonderful You remembered how I love puffed rice" And he found out where Sudama lived.

Then, in secret, Krishna told his workers to go to Sudama's village. He instructed them to build a new house for Sudama, and to give food to Sudama's wife and daughter. When he was better, Sudama had to go back to his family. He said goodbye to his friend and left the palace feeling sad, because he had not told Krishna about his hungry family. But what a surprise lay in store for him at home

(Bani Roy Chowdhury [33]).

Diese Geschichte erzählte mir ein Hindu auf die Frage, ob er eine Erzählung wisse, die zum Ausdruck bringe, was es bedeutet, einen Gast wie einen Gott zu behandeln⁴. Gastfreundschaft zählt zu den Pflichten dessen, der einen Hausstand führt. Dies bedeutet Gä-

⁴Es gibt vier vedische Gebote. Dies sind: 1.) behandle deine Mutter wie Gott, 2.) behandle deinen Vater wie Gott, 3.) behandle deinen Guru (=Lehrer) wie Gott, 4.) behandle einen Gast wie Gott.

1. Die Anderen in den Religionen

ste, Obdachlose und Not leidene Menschen gastfreundlich zu begegnen. Im Gast wird Gott erkannt. Saraswati Albano-Müller erklärt dies damit, daß niemand wisse, wie Gott aussehe und folgert daraus, *Ich soll aber auch wissen: Jeder, der an der Haustür steht, könnte Gott sein Darum sei freundlich zu jedem* (S. 288 [6]).

In der Geschichte von Krishna und Sudama wird das Ideal der Gastfreundschaft überhöht illustriert. Nicht nur daß Sudama versorgt und sein Hunger gestillt wird, damit er, wieder bei Kräften, seines Weges gehen kann. Darüber hinausgehend wird er überreich beschenkt, nachdem Krishna feststellt, daß Sudama ihm den besonders geschätzten Reis mitgebracht hat. Dies ist mehr als Gastfreundschaft. An Krishna wird deutlich, daß einjeder, egal welcher Stellung, dazu berufen ist, einen Gast freundlich zu behandeln. Der Andere hat sozusagen einen Anspruch auf eine gastfreundliche Aufnahme, ohne daß sie oder er irgendeine Leistung zu erbringen hätten. Das Mitbringsel Sudamas wurde ja erst später entdeckt.

Wird darüber hinausgehend berücksichtigt, daß der Hinduismus *keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen Menschen, Tieren und Pflanzen anerkennt. Alle Lebewesen sind mit einer Seele begabt, und diese Seele ist im letzten göttlich* (S. 288 [6]), wie es Saraswati Albano-Müller zusammenfaßt, dann erstreckt sich diese Haltung der Achtsamkeit und Ehrfurcht gegenüber allem anderen. Dann können Menschen dem Göttlichen in allem, was da ist, begegnen. Dies verpflichtet aber auch dazu, allem verantwortungsvoll zu begegnen. Das Göttliche scheint im Anderen auf, und die Freundschaft, mit der diese und dieser willkommengeheißen wird, ist letztlich Gottesdienst.

Buddhismus

Die rechte Vorgehensweise dabei, sprach der Erhabene, ist folgende: "Wie Medakathalika, die Gehilfin, dem Meister [der Bambusakrobaten] gesagt hat: "Ich werde auf mich achten", so sind die Pfeiler der Achtsamkeit [...] zu pflegen: Auf den Anderen werde ich achten, so sind die Pfeiler der Achtsamkeit zu pflegen. Auf sich selberachtend, ihr Mönche, achtet man auf die anderen. Auf die anderen achtend, achtet man auf sich selber.

Und wie, ihr Mönche, achtet man, auf sich selber achtend, auf den anderen? Durch Pflege, durch Entfaltung, durch häufiges Tun, [...] Und wie, ihr Mönche, achtet man, auf den anderen achtend, auf sich selber? Durch Geduld, durch Gewaltlosigkeit, durch Liebe, durch Teilnahme. So, ihr Mönche, achtet man, auf den anderen achtend, auf sich selber.

(Samyutta Nikaya, Sedakam S.47.19 [77])

Eine grundlegende Einsicht im Buddhismus ist die Interdependenz von allem mit allem. Daraus resultiert das Bemühen um eine achtsame Haltung gegenüber allem anderen, denn nichts wird als unabhängig gedacht. Ein tiefer Wille zum Frieden, aus dem Bewußtsein, daß alles zusammenhängt, eins ist, führt zu einer Lebenseinstellung, die darum bemüht ist, das Gute zu mehren.

Die Episode, in der am Beispiel von Bambusakrobaten, die gemeinsam, einer auf Schultern des Anderen, einen Bambusstock zur Hilfe, Kunststücke vorführen und so ihren Lebensunterhalt verdienen, aufgezeigt, was es bedeutet, fürein-ander da zu sein. Da alles mit allem in Beziehung gesehen wird, kann dieses Aufein-ander Achten auf allgemeine Relationen übertragen werden.

Das Zusammenleben ist ein Kunststück, bei dem nur im Wechselseitigen auf-sich-selber Achten und auf-die-anderen Achten die Balance gewahrt werden kann.

1.2. Ethik der Religionen

In dem Abschnitt zur Ethik der Religionen gehe ich auf die Ethik der Liebe und die Goldene Regel ein. Des weiteren betrachte ich Diskussionen rund um die Entstehung der Weltethosklärung. Dies ist zu betrachten, weil eine Ethik der Liebe als Grundlage für das Zusammenleben auch ein tragfähiger Ausgangspunkt für das Ethos einer Schule sein kann, in der Menschen verschiedener kultureller, religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen einen guten Teil ihres Tages zusammen verbringen. Dabei ist es wichtig zu sehen, daß dies zunächst keine religiöse Rückbindung ist, wohl aber von den Religionen mitgetragen werden kann. Auf der Grundlage der Ethik der Liebe lassen sich Differenzen aushalten.

Bei den verschiedenen Perspektiven, die ich hinsichtlich des Themas betrachte, lassen sich einige Gemeinsamkeiten finden. Immer ist auch die Problematik der Sprachlichkeit anzusprechen. Wenn Menschen aus verschiedenen Religionen und Kulturen miteinander kommunizieren, dann bringen sie unweigerlich unterschiedliche Sprachen, Sprachkonzepte und Denkstrukturen mit in den Dialog ein. Verständigung durch Verstehen kann nur in einem wechselseitigen Prozeß wirklich realisiert werden. Dies ist für alle Ebenen relevant. Von 'oben' bis 'unten' zu Schülerinnen und Schülern und deren Familien. Sich bezüglich des eigenen Verstehens rückzuversichern ist ein wichtiges Element im Dialog der Verschiedenen.

Für interfaith Gespräche lassen sich grob drei Schritte skizzieren.

1.) Am Beginn steht das Zuhören und den Anderen verstehen zu lernen. Es gibt ganz klar Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Ähnliches und Fremdes. Eindrücke, Fragen und Erfahrungen wollen dann zur Sprache gebracht werden.

1. Die Anderen in den Religionen

2.) Im Dialog geht es dann darum, sich zu vergewissern, ob ich richtig verstanden habe, und mich meiner selbst zu vergewissern, das heißt, meine Perspektive zu formulieren und einzubringen.

3.) Dabei stellt sich immer wieder der Eindruck ein, daß wir uns mit strukturell ähnlichen Problemen konfrontiert sehen, wie zum Beispiel bei Fragen nach Familie oder dem Offensein für die jüngeren Generationen, oder gesamtgesellschaftlich als Bewohner einer Stadt. In den verschiedenen religiösen Traditionen sind vergleichbare ethische Maximen entstanden. Über ähnliche oder sich entsprechende Formen der Ethik können sich die Menschen unterschiedlichen Glaubens durchaus verständigen.

1.2.1. Ethik der Liebe

Christel Hasselmann zitiert Mutter Theresa, die sich mit aller Konsequenz für die Ärmsten der Armen einsetzte, *Laßt uns nicht die Religion benutzen, um uns zu trennen. In allen Heiligen Büchern sehen wir, wie Gott uns zu lieben aufruft. [...] Religion ist ein Werk der Liebe – sie muß uns einigen. Sie sollte nicht Frieden und Einheit zerstören* (S. 48 [86]). An Mutter Theresas Worten aus einem Brief an das Zweite Parlament der Weltreligionen von 1993 läßt sich verschiedenes aufzeigen. Zunächst steht ihr Leben selbst da als Zeugnis für eine Ethik der Liebe. Ihr Reden ist glaubwürdig, denn sie lebt was sie sagt. Eine Ethik taugt nur dann, wenn sie tatsächlich gelebt wird. Eine Ethik ohne Engagement für die Liebe muß demnach unglaubwürdig bleiben.

Den Aufruf zur Liebe findet Mutter Theresa in den Heiligen Büchern aller Religionen. In dieser liebevollen Hinwendung zum Mitmenschen packen wir gemeinsam an und gerade hierin wird deutlich, daß es nicht darum geht, welches die wahre Religion ist. Entscheidend ist die Einsicht, daß wahrhaftige Religion in der praktischen Verwirklichung ihrer Ethik zu Frieden und Einheit führt.

Wenn auch der gläubige Mensch, wie hier Mutter Theresa, die Ethik der Liebe rückversichert in Gott (re-ligio) und unser Verständnis vom Göttlichen durchaus unterschiedlich ausgedrückt wird, so wird bei ihr ganz deutlich: Es geht darum, uns trotz Differenzen in den Dienst der Liebe zu stellen.

Humanum

Michael Klöcker und Udo Tworuschka beschreiben in ihren Grundüberlegungen zur Ethik der Weltreligionen die 'Goldene Regel' als Basis des moralischen Zusammenlebens der Menschen. Zusammenfassend charakterisieren sie diese wie folgt: *Sie kann als (evolutions)geschichtlich und anthropologisch erklärbares Formulierendes eines 'uralten', vom Prinzip der Gegenseitigkeit ausgehenden Regelensembles für rechtliche und morali-*

sche Beziehungen erklärt werden, das in sehr vielen Kulturen und Religionen anzutreffen ist (S. 6 [121]). Unerläßlich auch hier der Hinweis der Autoren darauf, daß nur derjenige, der sich auch auf den Weg zur Mitte der jeweiligen Religion macht, deren Ethik verstehen könne.

Sind auch unsere philosophisch-theologischen Grundsätze bezüglich des Verständnis des Göttlichen verschieden, in der praktischen Relevanz, die aus dem jeweiligen Glauben an eine geistige Wirklichkeit erwächst, kommen wir uns dennoch sehr nahe. Die ethischen Grundsätze sind einander sehr ähnlich. In Bezug auf dieses Humanum läßt sich feststellen, daß sich hier Unity in diversity, Gleichheit in Verschiedenheit, aufzeigt. Weitergedacht führt dies zur Überlegung, ob ich meine Glaubensüberzeugung vertreten kann (dies betrifft meine Identität) und zugleich die des Anderen im Gespräch und Austausch ernst nehmen und respektieren kann (Fähigkeit zur Verständigung)? Dieser Komplex betrifft auch das Gottesverständnis. Dies läßt sich nicht mit den Kategorien wahr oder unwahr und damit richtig oder falsch klären. Christel Hasselmann zieht es vor, hierbei von 'Schnittmenge' statt Konsens zu sprechen. Ihr Modell unterstreicht, daß das Weltethos zum Kernbereich einer jeden Religion gehört und sich zugleich auch in anderen Religionen findet. Dies ist ein Bereich, wo sich im Fremden Vertrautes wiederfinden läßt. Somit kann dies ein erster Schritt sein, der Voreingenommenheit und Vorbehalte abbauen hilft (S. 283 [86]).

Die goldene Regel

Was uns gemeinsam ist – die goldene Regel, die in einer Vielzahl von Religionen ganz ähnlich formuliert zu finden ist, darauf spielte Johannes Rau an, wenn er Deutschland als ein offenes, liberales und gastfreundliches Land skizziert, *in dem Menschen unterschiedlicher Religionen und Kulturen ihren Platz haben und zusammenleben können. Das setzt die Bereitschaft zur guten Nachbarschaft voraus, die sich im Alltag bewähren muß. [...]* Bei allen kulturellen und religiösen Unterschieden sollten wir die gemeinsamen Werte suchen und pflegen (S. 44 [198]). Vier Prinzipien leitet er daraus ab: das Prinzip der Offenheit, der Solidarität, der Verantwortung und der guten Nachbarschaft. Der moralische Grundsatz einiger Religionen dieser Welt seien an dieser Stelle aufgeführt, nach einer Zusammenstellung von Barbara Coloroso (S. 15 [35]).

Baha'í: *Es ist unser Wunsch und Bestreben, daß jeder von euch eine Quelle der Güte für die Menschen sei und ein Beispiel an Standhaftigkeit für die Menschheit. Hüte dich davor, dich über deinen Nachbarn zu stellen (Baha u Ilah, Erleuchtungen, 315).*

Buddhismus: *Verletze andere nicht in einer Weise, die du selbst verletzend finden würdest (Undana-varqa, 518).*

Christentum: *So, wie du wolltest, daß dir getan wird, so tue auch den anderen (Lukas 6,*

1. Die Anderen in den Religionen

31).

Konfuzius: *Sicherlich ist das das Größte an Liebe und Freundlichkeit: Tue andern nicht, was du nicht wolltest, daß dir getan wird (Analect XV, 23).*

Hinduismus: *Das ist das Wesen von wahrer Rechtschaffenheit: Behandle andere so, wie du auch selbst behandelt werden willst. Tue deinem Nachbarn nichts, was du nicht wolltest, daß er auch dir tue (Mahabharata).*

Islam: *Keiner von euch ist ein Gläubiger, bevor er nicht für seinen Bruder dasselbe wünscht wie auch für sich selbst (Sunnah).*

Judentum: *Was du selbst haßt, das tue auch nicht deinen Mitmenschen an. Das ist das ganze Gesetz, der Rest sind Anmerkungen (Talmus, Shabbat 31a).*

Taoismus: *Der gute Mensch soll die bösen Neigungen anderer bedauern oder sich über ihre Auszeichnungen freuen; er soll ihnen in ihren Schwierigkeiten helfen, ihre Gewinne betrachten, als ob sie seine eigenen wären, und ihre Verluste in der gleichen Weise (Thaishang 3).*

Zoroastrismus: *Dieses Wesen ist nur gut, wenn es anderen nicht antut, was für sich selbst nicht gut ist (Dadistan-I Dinik 94,59). Vier Prinzipien leitet er daraus ab: das Prinzip der Offenheit, der Solidarität, der Verantwortung und der guten Nachbarschaft.*

1.2.2. Weltethos-Erklärung und Gottesverständnis

In der Diskussion um die Weltethos-Erklärung, die Christel Hasselmann [86] dokumentiert und analysiert, zeigt sich, daß es sich bei dieser Erklärung um die Anerkennung als für gemeinsam befundener ethischer Regeln handelt, die im jeweiligen religiösen Kontext begründet werden. Da die Vorstellungen vom Göttlichen variieren, kann eine derartige Erklärung nicht 'im Namen Gottes' sein, denn diese Formulierung schließe die Buddhisten und andere Weltanschauungen aus, obwohl sie die Ethik an sich mittragen würden.

Das Nachdenken über eine geteilte Ethik oder, anders gesagt, einen ethischen Konsens führt also auch unweigerlich dazu, über unser Gottesverständnis nachzudenken und uns darüber zu verständigen. Und ähnlich der oben zitierten Mutter Theresa formuliert der Buddhist Thich Nhat Hanh, daß wir unsere Zeit verschwenden, wenn wir darüber streiten, ob Gott eine Person ist oder eine Nicht-Person und er zitiert zur Bekräftigung den christlichen Theologen Paul Tillich, der erklärte, *Gott ist weder eine Person noch eine Nicht-Person* (S. 44 [237]). Thich Nhat Hanh schreibt, *Wir vergeuden nur unsere Zeit, wenn wir miteinander darüber streiten, ob Gott personal gesehen werden kann oder nicht. Du bist eine Person, ein Mensch, aber du bist auch mehr als eine Person. Dies gilt für den Kosmos, für den Geist und für Gott* (S. 53 [237]). Verstehen, Mitgefühl und

liebende Güte sind das, worum wir uns bemühen sollten. *Wenn ein Mensch leidet, kann unsere Liebe sein Leiden lindern helfen. Das ist die wahre Bedeutung von Liebe* (S. 36 [237]).

Sprachproblem

Die Beschäftigung mit Ethik und Gottesverständnis führen jeweils auf eine Problematik, die ich auch beim Abschnitt über die Mystik wieder ansprechen werde, daß Menschen dazu neigen, sich Bilder zu machen und diese sprachlich zu fassen. Unsere Sprache ist in spezifischen sprachlichen, religiösen und kulturellen Ausdruckssystemen beheimatet. Daraus resultiert das Problem des Übersetzens. Es ist schlichtweg nicht möglich, einen Text 1:1 zu übersetzen. Was sich in einer Sprach- und Denktradition einfach wunderschön und rhetorisch elegant sagen läßt, kommt in einer anderen so einfach nicht vor⁵. Denn für verschiedene Sprachen gibt es auch unterschiedliche Kulturkreise, Interpretations- und Denkhorizonte.

Es bedarf einer ‘interfaith Hermeneutik’, um ein Verstehen und damit Verständnis zu ermöglichen. Christel Hasselmann schreibt dazu, *Es sind die Begrifflichkeiten, die Menschen anderer Religionen und Kulturen völlig anders in ihrer Denkweise interpretieren, und es fehlt oft die Erkenntnis, daß Milliarden Menschen in ihrer Logik anders denken als man selbst und der eigene, engere Kulturkreis* (S. 200 [86]). Daraus folgt ganz konkret für die Begegnung: Zuhören und sich vergewissern, ob etwas richtig verstanden wurde, sind Schlüsselqualifikationen. Kritik hat dabei vor allem als Selbstkritik ihren Platz. Bescheidenheit gehört sicher mit zu den zu erwähnenden Tugenden. Denn vor allem im Westen sind die Menschen in Gefahr, sich in den Fußangeln ihrer kollonialistischen und imperialistischen Manier zu verfangen⁶.

Weltethospolyphonie

Die Diskussionen um die Menschenrechte können das Problem westlicher Überheblichkeit illustrieren. Zu Recht wird darauf hingewiesen, daß nicht erst mit der europäischen

⁵So hat unser Begriff ‘Religion’ laut Christel Hasselmann weder im Sanskrit noch in anderen damit verwandten Sprachen ein Äquivalent. Auch für Worte wie ‘Mensch’ oder ‘Liebe’ bedarf es Umschreibungen, da keine genauen Entsprechungen existieren. Im Bereich der Philosophie wird ein Mangel an Brücken eingeklagt, da philosophische Denkmodelle oftmals als Widerspruch gesehen werden. (S. 200-204 [86])

⁶Christel Hasselmann gibt folgendes zu bedenken: *Noch heute liegt das Gewicht der Geschichte, das Töten von Menschen anderer Religionen, anderer Weltanschauungen und kritischer Gedanken, die Schrecken der Kolonialisierung, Zwangstaufen und anderer durchgesetzter Herrschaftsansprüche, der Millionen Menschen zum Opfer gefallen sind, schwer zwischen dem Christentum und den anderen Religionen. Viele Menschen anderer Religionen und fremder Kulturen erlebten das Christentum als aggressive, machtlüsternde Religion* (S. 211 [86]).

1. Die Anderen in den Religionen

Aufklärung Menschenrechtskonzeptionen entworfen wurden. Auf die Sammlung von verschiedenen Menschenrechtskonzeptionen von Uwe Voigt weist Christel Hasselmann hin. Menschenrechte finden sich im europäisch-amerikanischen Kontext, in Asien, im Islam, in Afrika und in Südamerika (S. 196 [86]). Daran wird deutlich, daß es nicht der europäischen Aufklärung bedurfte, um Menschenrechte zu formulieren. Auch unter anderen Bedingungen gelangen Menschen dorthin, womit es sich bei den Menschenrechten wohl um ein anthropologisches Charakteristika handeln dürfte.

Auf dem Gebiet von Sprache und Begriffen ist Vorsicht geboten, um dem Diskurs über die Menschenrechte keine allzu westliche Begrifflichkeit aufzunötigen. Und so kam es im Vorfeld zur Weltethos-Erklärung beispielsweise zu dem Vorschlag, diese Erklärung polyphon zu gestalten. Der Indologe Alois Payer kritisierte so zum Beispiel die Verwendung westlicher Begriffe, wie 'Menschenwürde' und machte den Vorschlag, *eine 'Weltethospolyphonie' zusammenzustellen. Anstelle einer einzigen Erklärung sollten die verschiedenen Traditionen ihre eigenen Texte verfassen, die im praktischen Inhalt viele Konvergenzen zeigen würden, aber in den eigenen Sprachen und Kulturen auf eigenes zurückgreifen* (S. 191 [86]), wie Christel Hasselmann Alois Payers Vorschlag skizziert.

Was sich bei näherer Betrachtung der Diskussion um die Menschenrechte oder die Weltethos-Erklärung auch deutlich zeigt, ist folgende inhaltliche Erweiterung. Nicht allein das Wohlergehen der Menschheit gilt es zu Berücksichtigen. Rücksichtnahme ist darüberhinaus gegenüber allen Mitwesen und der belebten wie unbelebten Natur zu üben. Diese Ergänzungen kommen von buddhistischer Seite. Wäre eine Weltethospolyphonie nicht eine gute Gelegenheit, einander das eigene Antlitz zu lassen und sich gegenseitig mit Würde und Respekt zu begegnen? Die Anmerkung des Vortragenden im Sri Sanatan Mandir, Leicester, prägte sich mir ein. *"Als 'die Christen' in Indien waren, interessierten sie sich nicht für uns und unsere Religion. Erst seitdem wir in ihrer Mitte, in England leben besuchen sie uns, hören sie uns zu."*

1.3. Mystik in den Religionen

Für Meditation und Mystik⁷ läßt sich, vergleichbar mit dem Gebiet der Ethik, auch ein tiefes Verwandtsein der Religionen feststellen. Eben weil dies auch jenseits der Worte, in der Stille angesiedelt werden kann, eignen sich meditative Elemente für die Arbeit auf dem interfaith Gebiet. Stille werden und Staunen sind hierfür ein Ausgangspunkt.

⁷An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, daß zu unterscheiden ist zwischen mystisch und magisch, beziehungsweise Mystik und Magie. Mystik wird definiert als eine *besondere Form der Religiosität, bei der der Mensch durch Hingabe und Versenkung zu persönlicher Vereinigung mit Gott zu gelangen sucht* [42] und Magie wird beschrieben als *Zauberkunst, Geheimkunst, die sich übersinnliche Kräfte dienstbar zu machen sucht (in vielen Religionen)* [42].

Gemeinsam können die Anderen stille werden und offen für das, was transzendent ist⁸. Ich werde unter anderem diskutieren, ob es sich bei den geschilderten mystischen Erfahrungen um einander entsprechende oder um verschiedene Erfahrungen handelt. Dies hängt von der Bedeutung ab, die den sprachlichen Interpretationen beigemessen werden. Zugespielt ließe sich formulieren, daß Unterschiede im Gottesverständnis auf Grund voneinander verschiedener Sprachen bestehen. Die Mystik könnte so als ein transkulturelles Motiv betrachtet werden. Das Verhältnis von Monotheismus und Pantheismus spreche ich in diesem Zusammenhang an und erläutere den Ansatz Dorothee Sölles, beide konstruktiv aufeinander zu beziehen statt gegeneinander abzugrenzen.

Die mystische Dimension ist ein Element menschlicher Religiosität. *Is the meditative or mystical element the centre of faith?* (S. 11 [37]) ist die Frage, die ich in einem Artikel über Religionen und Meditation stelle⁹. Was bedeutet Glaube und Meditation in den einzelnen Glaubensstraditionen? Mystische Traditionen gibt es in den religiösen Gemeinschaften, aber die Bedeutung, die diesem Element von Religiosität beigemessen wird, ist unterschiedlich und so variiert auch die Präsenz von meditativen Elementen in Bewußtsein und Praxis. Allen Traditionen scheint eines gemeinsam zu sein. Es gibt sowohl eine Form von Religiosität, die sich eher im Formellen und Ritualen bewegt und eine andere, die eher das Spirituelle auslotet und durch meditative und mystische Praktiken geprägt ist. Meditative Elemente sind in unterschiedlichem Maße Bestandteil religiöser Praxis. Ich und Welt sind zwei Seiten des Daseins. Jede meditative Praxis bewegt sich zwischen diesen. Meditationen führen sowohl nach innen, ins Ich, als auch nach außen, in die Welt. Mystische Erfahrungen verbinden mit allem und wenden sich daher gegen Herrschaft und Macht. Dies ist auch ein Zug des interfaith Dialogs.

Mystische Erfahrungen – ein transkulturelles Motiv

Michael von Brück äußert sich zu dieser Thematik sehr differenziert, wenn er nachfragt, *ob die Mystik einen Einheitsgrund der Religionen erreichen kann, der kognitiv erfaßbar und kommunizierbar wäre, um jenseits des Pluralismus religiöser Erscheinungen eine*

⁸Maria Montessori kommt von einer ganz anderen Richtung auch zu wesentlichen Einsichten zu 'Stille'. Sie schreibt: *Weil man gewöhnlich die Stille nicht kennt, verwechselt man sie mit einer gewissen Verminderung von Geräuschen, die gewöhnlich auch eine Verminderung von Unruhe bringt. Trotzdem weiß man, vor allen Dingen von der erzieherischen Seite her, daß die Stille einen sehr hohen inneren Wert hat und daß die Menschen, die sich zu vervollkommen suchen oder die mit ihrer Intelligenz auf ein sehr hohes Niveau gelangen wollen, Künstler oder Dichter, diese Stille haben müssen* (S. 66ff [164]).

⁹Dorothee Sölle sieht mystische Erfahrungen als das Zentrale dessen an, was Religion ausmacht. Nach Friedrich von Hügel ist das mystische eines von drei Elementen von Religion. Als weitere Elemente gelten das institutionelle und das intellektuelle. Zur Dynamik dieser schreibt Dorothee Sölle, *Die Vertreter aller drei Elemente haben die Tendenz, sich selbst absolut und die anderen als Nebensache herabzusetzen, aber lebendig bleibt Religion nur in einem Wechselspiel, das sich polarisierend, aber auch dialektisch vollziehen kann* (S. 15 [227]).

1. Die Anderen in den Religionen

gemeinsame Basis für die Begegnung der Religionen zu ermöglichen (S. 81 [26]). Sein Kriterium ist nicht nur die Erfahrung. Er stellt den Anspruch, um als tragfähige Basis für eine Begegnung der Religionen dienen zu können, müssen mystische Erfahrungen zwei Kriterien erfüllen: erstens kognitiv erklärbar sein und zweitens sprachlich kommunizierbar.

Allen Bemühungen, mystische Erfahrungen mitzuteilen scheint eines gemeinsam zu sein, sie bedienen sich des Mittels Sprache, wohl wissend, daß es sich dabei um kein adequates, so doch das einzig zur Verfügung stehende handelt. Jede Sprache verweist zugleich auf einen hermeneutischen Bezugsrahmen. Allerdings reicht nach Michael von Brück dies nicht aus, um die These, *daß alle mystischen Erfahrungen gleich seien, während nur die Interpretationen differierten, [...] [zu] bejahen oder verneinen, da jeder diesbezügliche Satz differente Interpretationsmuster voraussetzt* (S. 88 [26])¹⁰.

Auch wenn dies bezüglich Sprache so festzustellen ist, läßt sich doch auf inhaltlicher Ebene laut Michael von Brück ein transkulturelles Motiv erkennen. Es handelt sich dabei um den Sachverhalt, daß es Mystikern in erster Linie nicht darum geht, über etwas zu belehren. Hörer oder Leser sollen ermutigt werden, sich selbst in der Praxis zu üben. *Die mystische Sprache ist ohnehin viel weniger deskriptiv als evokativ. [...] Dies trifft im übrigen auf Mystiker aus allen Religionen zu – man denke an Teresa, Rumi oder die Meister der chinesischen Zen-Anekdoten* (S. 92 [26]). Erkennen ereignet sich hier durch Erfahren. Ebendies läßt sich nicht auf rein objektiver Ebene realisieren. Dies geht nur subjektiv. Es wird dem Subjekt zugemutet, sich selbst auf den Weg zu machen. Dies schließt aber zugleich ein, zu ermutigen und zuzutrauen. Im Kontext der gesamten Menschheit, dies ist heutzutage der hermeneutische Rahmen, sind alle auf der Suche. Dazu zählt Michael von Brück *Buddhisten und Christen, Hindus, Muslims und Juden sowie Menschen in allen Religionen und säkularen Kontexten in gleicher Weise. Toleranz aus Wissen und Gewißheit, nicht aus Gleichgültigkeit, Unwissen und Ungewißheit, ist dazu notwendig* (S. 102 [26]). Hierin zeigt sich ein tiefes Vertrauen in die guten Kräfte, die einen Menschen bewegen können.

¹⁰Michael von Brück erläutert, daß die Interpretation von mystischen Erfahrungen immer vor dem Hintergrunde von konkreten hermeneutischen Bezugssystemen geschieht. Auf rein persönlicher Ebene ist dies das Individuum, das durch Erziehung und deren kulturelle Implikationen Erfahrenes vor diesem Hintergrunde formuliert. Wahrnehmung ist kulturabhängig. Michael von Brück geht davon aus, daß *die unmittelbare Erfahrungsqualität [...] wohl universal [ist], sie findet sich über alle Religions- und Epochen Grenzen hinweg. Aber gleichzeitig ist die Erfahrung bereits im Erleben interpretiert und unterliegt damit dem Pluralismus religiöser Erscheinungen* (S. 89 [26]).

Gwen Griffith-Dickson beschreibt dies ganz ähnlich wenn sie schreibt, *experiences are interpreted from the beginning. Katz asserts that the experience of the mystic is shaped by the beliefs and concepts of the mystic's own religion. [...] shaping the experience even before the believer has it. There is no 'core' experience that is religiously neutral, which is thereafter interpreted* (S. 94 [79]). Wenn dem so ist, dann folgt daraus: *then trying to strip off interpretations in search of a neutra, core experience could be quite the wrong approach to take* (S. 95 [79]).

1.3.1. Stille, Horchen und Staunen

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Form, in der Quäker sich treffen, um Gottesdienst zu halten. *As usual the meeting begins and endures in silence. It takes some time to focus our attention in silence, in the presence of the Spirit. Eventually one by one, women or men, stand up to speak whatever they feel the Spirit urges them to share with everybody else* (S. 11 [37]). Was ich hier schildere ist die übliche Form des Zusammenkommens von Quäkern. Stille wird hier Raum gegeben als essentiell Element von Gottesdienst. Stille, die mitunter eine Stunde dauern kann, bevor jemand spricht. Aber auch das muß nicht sein. Hier wird für alle Stille der Ort der Gotteserfahrung in einem selbst.

Dies ist nicht in allen religiösen Tradition so stark ausgeprägt. Klar und deutlich formulieren die Quäker ihr Bekenntnis zu absoluter Friedfertigkeit. Aus der Stille erwächst die Kraft, nur für eines zu streiten – Frieden auf friedfertigem Wege¹¹. Dies läßt sich an einem Beispiel zeigen. Bei der Arbeit an der Erklärung zum Konziliaren Prozeß in Stuttgart 1988 beteiligen sich auch die Quäker. Dies entspricht ganz ihrem Einsatz in der Welt auf den Gebieten der Menschenrechte, alternative Formen von Strafjustiz, fairem Handel und ethischer Geschäftsführung, Friede und Versöhnung [194]. Bei der Abstimmung zum Abschnitt Frieden enthalten sich die Quäker mit folgender Begründung: *Zu wenig scheint uns der eigentliche Auftrag der Kirche beschrieben zu werden: Als Gemeinschaft und als einzelne die in Jesus geschehene Befreiung von der Gewalt zu leben, auch im Widerspruch zu staatspolitischen 'Zwängen'. [...] fordern auch wir die Abschaffung der Institution des Krieges. [...] Wir vermitteln eine widersprüchliche Botschaft, wenn wir weiterhin die Beteiligung von Christen daran teilweise legitimieren* (S. 118 [221])¹². Aus der Spiritualität erwächst ein entschiedener Einsatz für den Frieden. Stille führt nicht nur nach innen. Meditative Praxis hat auch eine soziale und politische Dimension.

In der christlichen Tradition beheimatet, stellen sich durch die Begegnung mit Formen meditativer Praxis in anderen Religionen folgende Fragen: *What about meditative elements in my own tradition and religious life? Do I take time out – just to be, be in the*

¹¹Peace Testimony of the Religious Society of Friends: *We utterly deny all outward wars and strife and fightings with outward weapons, for any end or under any pretence whatsoever. And this is our testimony to the whole world. The Spirit of Christ, by which we are guided, is not changeable, [...] and we do certainly know, and so testify to the world, that the spirit of Christ, which leads us into all Truth, will never move us to fight and war against any man with outward weapons, neither for the kingdom of Christ, nor for the kingdom of this world* (From a Declaration from the Harmless and Innocent People of God, called Quakers, presented to Charles II, 1660 [193]).

¹²Dies bezieht sich vor allem auf folgenden Abschnitt der Erklärung von Stuttgart. *Andere Christen verschiedener Kirchen sehen den Wehrdienst in der Intention der Nothilfe für diejenigen, von denen sie sonst befürchten, daß sie zu wehrlosen Opfern fremder Willkür und Gewalt werden. Solange keine verlässlicheren Friedensstrukturen existieren, sehen sie daher im Wehrdienst eine Notwendigkeit und die Erfüllung des Gebotes der Nächstenliebe. Dabei muß jedoch auch der Soldatendienst auf die Förderung des Friedensprozesses ausgerichtet sein* (S. 100 [221]).

1. Die Anderen in den Religionen

very presence of God, the Spirit, the Divine... What about the relation of Faith and Meditation? Meditation does not lead into contemplation only. It should also lead to a better understanding and compassion with every creature (S. 12 [37]). Weitergedacht führt dies zu der Überlegung, ob dann, wenn Menschen sich für eine bessere Welt einsetzen wollen, sie nicht diese spirituelle Tiefe entdecken müssen, um aus der Kraft, die der Stille entwächst zu handeln. Handeln nicht egoistisch, sondern aus eben diesem tiefen Erfahren und Wissen, daß wir alle eins sind. In der Begegnung mit anderen Religionen wird deutlich, daß so verschieden wir auch sein mögen, was die Formen unserer Religiosität betrifft, wir außer vergleichbaren eihischen Grundsätzen noch etwas finden können, was uns gemeinsam ist: die Stille vor dem Göttlichen. In einem englischen Kirchenlied heißt es, *Be still, for the presence of the Lord,/ the Holy One is here. [...] Be still, for the glory of the Lord/ is shining all around. [...] Be still, for the power of the Lord/ is moving in this place. [...]* (David J. Evans [56]).

Still, leer werden – Erfahrung auch jenseits der Religionen. Als Beispiel kann hier dienen: ein Schriftsteller, der nach Simone Weil wartet, *bis das richtige Wort von selbst aus der Feder fließt, während man nichts tut, als nur die unzulänglichen Worte abzuweisen* (S. 287 [246]). Tirath Singh, ein Sikh, greift auch auf die Poeten zurück, um in einem Vortrag zu veranschaulichen, was die mystische Erfahrung der Einheit ausmache. Einem Dichter, der im Wald spazieren geht, könne dies widerfahren, während vielleicht andere, intellektuell bewegt, den Wald umkreisen und eben dieses Erlebnis von ‘interrelated unity’ nicht erzwingen können.

Staunen lernen

Staunen, Sich-Wundern, Innehalten und Betrachten gehören in den Ursprung aller Religion (S. 118 [227]). So schreibt Dorothee Sölle. Das sind Fähigkeiten, die wir alle haben. Vielleicht müssen wir sie neu auch entdecken, weil wir sie vergessen haben. Kinder können da Lehrmeister der Erwachsenen sein. Sie sind Künstler darin, etwas zu genießen, ganz im Augenblick und ihrer Tätigkeit zu stecken, ja beinahe aus der Zeit herauszufallen. Denn in solchen Momenten gibt es weder gestern noch morgen. ‘Großen’ fällt dies unter Umständen schwerer. Es bedarf der Übung. Und dann läßt sich eine rote Ampel nicht als Ärgernis sehen, sondern als Geschenk, halte inne und sinne nach, nur ganz kurz. Wie immer Meditation verstanden werden mag, nach Dorothee Sölle *enthält [sie] in sich ein Innehalten, ein Verweilen, in dem Einzelne oder Gemeinschaften sich eine andere Zeit vorsätzlich nehmen und meist einen anderen Ort wählen. Hören, Innehalten, Zur-Ruhe-Kommen, Betrachten und Beten sollen dem Wunder Raum schaffen* (S. 126 [227]).

1.3.2. Monotheismus – Pantheismus

Meditative und mystische Bewegungen haben es nicht immer leicht im Kontext monotheistischer Religionen. Dies hat nach einer Analyse von Dorothee Sölle vor allem folgende Gründe. Ein strenger Monotheismus kann zur Folge haben, daß alles streng hierarchisch begriffen wird. *Ein rigider Monotheismus [setzt] Gott als den 'ganz Anderen' an die Spitze des hierarchisch gedachten Universums und steht im Gegensatz zum Pantheismus, in dem Gott die Realität als Ganzes ist und eine göttliche Substanz als der Grund aller Dinge gedacht wird* (S. 141 [227]). Die Schwierigkeit liegt für die abrahamitischen Religionen nach Dorothee Sölle in dem daraus resultierenden antiherrschaftlichen und anarchischen Elementen des mystischen Pantheismus. Ganz klar gilt es festzustellen, daß sich diese Einstellung auch in nicht vordergründig religiösen Strukturen bemerkbar macht. *Sexismus, Feudalismus, Rassismus, Klassenherrschaft und die Desakralisierung der Natur haben sich zumindest immer wieder das dualistische Entweder-Oder der vorherrschenden Gottesanschauung für ihre Zwecke zunutze gemacht* (S. 142 [227]).

Um beide Positionen zu vermitteln und nicht eine gegen die andere auszuspielen schlägt Dorothee Sölle eine Verbindung, Annäherung von Monotheismus und Pantheismus vor, wenn sie von Pan-en-theismus spricht: *In ihm wird Gott zwar (pantheistisch) in allem gesehen, er geht jedoch nicht im All auf, das Göttliche ist (monotheistisch) mehr als die Welt* (S. 143 [227]).

Formen kollektiver Mystik

Sehrwohl gibt es eine problematische Seite, wenn es um kollektive Mystik geht, wie Dorothee Sölle sie bezeichnet. *Kollektive Mystik ruft zu Recht Angst hervor. Von den Geißlerzügen des Mittelalters nach Ausbruch der Pest bis zu den Aufmärschen der Nazis im Fackelschein und den kollektiven Rauschzuständen in unseren Fußballstadien oder bei Rockkonzerten. Dennoch gibt es zumindest in den vormodernen Formen aller Mystik einen Wunsch danach, gemeinsam anders zu leben, der sich in der Entgegensetzung vom erleuchteten Individuum versus blinder Masse nicht auflösen läßt* (S. 203 [227]). Diese Beklämmung oder Angst kann vielleicht nur der Mensch bestätigen, der Ähnliches erlebt und gedacht hat¹³.

¹³Mir wurde diese Problematik einleuchtend klar, als ich vor Jahren in den oberen Rängen des Olympiastadiums in Berlin saß anläßlich des Abschlußgottesdienstes eines Katholikentages. Mit einem Male waren die Gedanken da: vor ungefähr sechzig Jahren saßen hier auch Menschen, sangen, hörten zu, waren Gemeinschaft. Und die drängende Frage: was macht den Unterschied aus zwischen den Nationalsozialisten und ihren Sympathisanten damals und uns heute? Seitdem habe ich eine ungeheure Abneigung gegen Mammutveranstaltungen. Würden alle blind mitgehen, egal wohin? Wie unabhängig vermag die und der einzelne in einer Masse zu bleiben? Von der anderen Seite betrachtet bin ich mir auch der Versuchung bewußt, eine Gruppe zu führen, zu fesseln – wie weit ist der Schritt dahin, sie zu verführen, zu manipulieren und indoktrinieren? Diese Faszination muß immer begleitet werden von

1.3.3. Ich und Welt

Ganz wichtig im gesamten Kontext dieser Arbeit ist eine Überlegung, die Dorothee Sölle in ihrem Buch über Mystik und Widerstand macht. Und in diesem Zusammenhang kommt der mystischen Erfahrung, sich mit allem verbunden oder stärker noch mit allem eins zu erkennen, in unserer Gesellschaft eine große Bedeutung zu. Nämlich dann, wenn davon ausgegangen wird, daß die starke Konzentration auf das eigene Ego Wurzel vieler Probleme ist. Dorothee Sölle schreibt, *Die Einteilung in Ich und Nicht-Ich, mit anderen Worten die Ich-Abgrenzung, ist der Anfang der Gewalt. [...] Die Alltagsfrage 'Was geht dich das an?' lebt von der Ich-Abgrenzung und erlaubt es der Gewalt, sich auszubreiten. Was das Ich nicht betrifft, existiert nicht, und in unserer Kultur wird die Nicht-Identität von Ich und Nicht-Ich geradezu aufgebaut und verklärt. Die Ich-Abgrenzung ist ein Selbstaussdruck der ausgeübten, zugelassenen oder ertragenen Gewalt* (S. 327 [227]). Deutlich wird hieran, daß Menschen einerseits diese Abgrenzung gegenüber den Anderen brauchen, um eine eigene Identität entwickeln zu können. Wird dies aber übersteigert und das Gegenüber sozusagen verdinglicht, nur noch als Objekt begriffen und nicht mehr auch als Subjekt, dann tritt das ein, wovon Dorothee Sölle schreibt als absolute Konzentration auf das Ich, was zu Gefügen von Gewalt führt.

Demgegenüber wurzle mystisches Denken in einem *Nicht-unterschieden-Sein von den 'Anderen', den Besitzlosen und den Rechtlosen, den Andersfarbigen oder dem anderen Geschlecht* (S. 309 [227]). Und aus dieser Perspektive liest Dorothee Sölle auch Martin Bubers Satz, *'Im Anfang war die Beziehung'*. Wenn dies so stimme, *dann existiert das Ich, weil es angesehen und angerufen, angeklagt und gebraucht wird* (S. 264 [227]). Sogesehen kann die mystische Dimension ein Gegengewicht zur stark ausgeprägten Konzentration auf das Ich werden und überall dort ein wichtiger Beitrag sein, wo soziale und ökologische Ebenen des Zusammenlebens thematisiert und für diese sensibilisiert werden. Dasselbe trifft zu für die Beziehung zwischen den Religionen. Es verhält sich so, daß alle die jeweils Anderen, von ihnen Verschiedenen, brauchen, sozusagen essentiell auf die Anderen angewiesen sind.

In der Stille, in Meditation und Mystik wird eine Balance von Ich und Welt erreicht. Die Konzentration und der Weg in die Stille und in mich selbst, führt idealer Weise sowohl nach innen, wie auch nach außen. Die innere Erfahrung des Einsseins mit allem führt dazu, auch dementsprechend zu leben. Die Mystiker, die diesen Weg mit aller Konsequenz gingen und gehen, bringt dies in Widerspruch mit festgefügtten Machtverhältnissen sei es nun weltlicher oder religiöser Art. Vielen kostet diese Konsequenz das Leben, bedeutet für sie Lieben und Leiden.

Selbstkritik und Anleitung zur Kritikfähigkeit.

Dorothee Sölle formuliert diesen Sachverhalt wie folgt, *Mystik und organisierte Religion verhalten sich wie Geist zur Macht* (S. 70 [227]). Mystik steht damit immer auch im Widerspruch zur Herrschaft. Herrschaft und Macht gilt es zu überwinden, um wahrhaft Mensch zu sein. Es geht hier um Menschsein, ohne es auf Kosten anderer zu realisieren. In der Mystik findet sich Widerspruch zum *Geist des Androzentrismus und der Männerherrschaft [...] weil die Religiosität der Mystik, ihr 'Inhalt', die Grundvoraussetzung des patriarchalen Denkens, nämlich Macht und Herrschaft über 'das Andere', sei es das andere Geschlecht, die Natur oder andere Rassen und Zivilisationen, zu überwinden sucht* (S. 71 [227]).

Die Suche nach der Mitte

Die jeweiligen religiösen Bewegungen, die anderen Religionen deren Authentizität und Wahrheit absprechen, machen häufiger von sich reden, als die, die in der Stille unterwegs sind und entdecken, daß wir alle gemeinsam auf der Suche sind. Ist das, wonach wir suchen auch dasselbe? Behelfen wir uns nur verschiedener Worte, um dies begrifflich zu fassen? Oder verweisen verschiedene Worte auch auf unterschiedliche Inhalte? Wichtig erscheint es mir, daß Menschen hier Vergleichbares erfahren und dies ähnlich zum Ausdruck bringen. Diese Erfahrung ist uns allen zugänglich. Wir können sie gemeinsam machen und miteinander teilen, uns einander mitteilen. Darin wird spürbar, daß uns als Menschen etwas verbindet, was jenseits der Worte gründet.

Dorothee Sölle entwickelt aus der Hermeneutik des Verdachts und der Hermeneutik des Hungers einen Ansatz¹⁴, der zeigt, *daß verschiedene methodische Zugänge nebeneinander Platz haben* (S. 74 [227]). Wenn von dieser Annahme ausgegangen wird, dann wird deutlich, daß *die Vielfalt religiöser Erfahrung [...] eine innere Einheit [besitzt], eben den mystischen Kern [...] Auch Grundsätze – 'ich bin, was ich tue' [...] sind Basisformeln, die den Vergleich möglich machen und dabei helfen, in der Vielfalt das Gemeinsame zu entdecken, ohne doch die Unterschiede zu verwischen*. Auch hier geht es wieder um den Grundsatz, Einheit in der Vielfalt zu erkennen und zu respektieren. Michael von Brück schreibt über *den Pluralismus und Dialog der Religionen [...]*, daß *nicht ein Wahrheitsmodell absolut gesetzt werden darf, sondern daß die Einsicht reifen sollte, daß wir Wahrheit nur in Form der Suche nach ihr haben. Das ist ein nie zu Ende gegangener Weg* (S. 101 [26]).

¹⁴*Der Verdacht (suspicion) ist ein unaufgebbares Element kritischen Bewußtseins. Aber reicht er [...]?* (S. 71 [227]). *Wir [müssen] über die Hermeneutik des Verdachts hinausgehen. [...] Ich will versuchen, eine Hermeneutik des Hungers zu formulieren. Damit nehme ich einmal auf, was aus den Theologien der Befreiung der Dritten Welt zu lernen ist. Die Hermeneutik der Armen ist eine des Hungers nach Brot und Befreiung [...] Lernen, auf das 'stille Geschrei' zuhören* (S. 72ff [227]).

Worte finden

Theo-logie, alles Reden von Gott sind Wörter über Gott. Es wird versucht, in Worten zu fassen was sich nicht eigentlich fassen läßt. *Du sollst dir kein Gottesbild machen* (Ex 20,4), so ist zu lesen. Mache dir kein Bild von Gott. Wäre Gott denn Gott, wenn sich ein Bild davon machen ließe? Ist Gott nicht größer, anders? Ist Gottes Geist nicht in allem, was ist? Und wirklich zeugen die Schriften der Religionen von dem nie enden wollenden Versuch, das was als göttlich erfahren wird, zu deuten und weiterzugeben. Eine unendliche Geschichte Gottes mit den Menschen.

Sind nicht alle Namen notwendig zu klein? fragt Dorothee Sölle und schreibt weiter, [...] *Die meisten Mystiker haben gewußt: Was immer du von der Gottheit sagst, ist unwahr. [...] Dennoch kann sich niemand in der Unsagbarkeit häuslich einrichten. Die Arbeit am Unmöglichen ist nicht aufgebbar, die Seele kann nicht darauf verzichten zu sprechen.* (S. 82f [227]). Wirklich wichtige Erfahrungen und Einsichten wollen weitergesagt werden. Es geht vielleicht darum, sich mitzuteilen, zu teilen und sich auch im anderen wiederzufinden, nicht für sich zu behalten, sondern Wege zu weisen. Menschen sind füreinander Wegweiser. Und dies sind im Zusammenhang mit Mystik und Meditation oft Wege, die befreien. Frei machen von Abhängigkeiten aller Art. *Alle Mystik hat Teil am Versuch, diesem Verhängnis der Sprache, die dazu dient, Macht auszuüben, zu herrschen und zu besitzen, zu entkommen* (S. 91 [227]).

Michael von Brück sieht als ein verbindendes Element mystischer Erfahrungen aus unterschiedlichen Kulturkreisen das allen gemeinsame Bemühen, durch Sprache auszudrücken, was jenseits von Sprache liegt. Die Sprache wird gleichsam gebraucht und zugleich hintersichgelassen. *Wenn auch inhaltlich mystische Erfahrungen in ihrem gedeuteten Wahrgenommensein durchaus voneinander verschieden sind, so entsprechen sie einander in ihrem entscheidenden Zug: dem Transzendieren jeder Form, wenn auch dies wieder nur in Form sagbar ist* (S. 102 [26]). Auch Gwen Griffith-Dickson schätzt dies so ein und bezeichnet es als 'problem of reference'. *Mystics of every faith have repeatedly stressed that what they experienced was beyond words; but they have nothing but words with which to communicate their ultimate truth* (S. 48 [79]). In Anlehnung an die Negative Theologie formuliert sie, *nothing or next-to-nothing can be said about God* (S. 55 [79]). Michael von Brück geht davon aus, daß dies das Problem von Wahrheit zutiefst berührt. *Was ist Wahrheit, wenn Wahrheit doch immer an Sprache gebunden ist und Sprachen eben unbestreitbar im Plural erscheinen* (S. 97 [26]). Wahrheit gibt es demnach wohl schwerlich ausschließlich im Singular.

Ludwig Wittgenstein, der am Ende seines Tractatus logico-philosophicus schreibt, *Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen* (Art. 7 [254]), äußert sich dennoch zu dem, worüber geschwiegen werden soll: *Es gibt ein Unaussprechliches. Dies*

nicht als Resultat eines Syllogismus, sondern als das, was sich zeigt. Es zeigt sich als Grund, nicht im Sinne einer Kausalität, sondern als Transparenz des Sagbaren auf einen Sinn hin, der schlechthin jenseits des Sagbaren liegt, außerhalb der Welt (Art. Schweigen [255]).

Sprache wird als inadäquates und doch einziges Mittel beschrieben, um Erfahrungen Ausdruck zu verleihen. Meines Erachtens dürfen andere Gebiete menschlicher Ausdruckskraft und Ausdrucksfähigkeit nicht aus dem Blick verloren werden. Dies ist der gesamte Bereich der Künste, die nicht primär mit Sprache arbeiten. Hier darf meiner Ansicht nach nicht Verbal gegen Nonverbal ausgespielt werden. Nicht umsonst weist Dorothee Sölle darauf hin, daß *Lachen, Singen und Tanzen [...] in der Mystik der verschiedensten Religionen eine Rolle* (S. 231 [227]) spielen.

Ähnlich den Ergebnissen hinsichtlich Liebe und Goldener Regel läßt sich für den Bereich der meditativen Praxis und mystischer Erfahrungen dieser als ein wertvoller Beitrag der Religionen angesichts der Herausforderung im Antlitz der Anderen bezeichnen.

1.4. Engagement und die Religionen

Auf der Grundlage der Schriften, einer vergleichbaren Ethik und einer geteilten Erfahrung des Göttlichen in der Mystik, ziehe ich die Linie weiter hin zur miteinander geteilten Verantwortung für das Leben und daraus erwachsendem Engagement für unsere Welt. Dies versteht sich nicht von selbst. Innerhalb eines Binnenrahmens einer Religion läßt es sich sehr wohl 'gut' leben, ohne dies auf den darüberhinausgehenden heterogenen Kontext einer Gesellschaft zu übertragen.

Der Aspekt des gemeinsam getragenen Engagements ist für die Arbeit mit Menschen verschiedener kultureller, religiöser und weltanschaulicher Hintergründe elementar. Es wird deutlich, daß da, wo die verschiedenen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen das Zusammenleben vor Ort und in globalem Kontext als eine gemeinsame Sache begreifen und sich dafür einsetzen, Differenzen transzendiert werden können. Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung sind Themen, die dabei diskutiert werden.

An Hand der Schriften der Religionen zeige ich auf, worin eine Herausforderung für ein geteiltes Engagement gesehen werden kann.

Ich zeige auf, in wie weit die ethische Dimension der Religionen als eine Herausforderung zum Handeln gesehen werden kann.

Mystik führt nach innen und nach außen. Ich führe aus, welche Implikationen aus einer meditativen oder mystischen Lebenseinstellung resultieren können.

Die Herausforderung, miteinander aktiv zu werden wird gesehen. Einige Beispiele führe ich an dieser Stelle an, die Wege weisen. Wege, die deutlich machen, daß Religionsge-

meinschaften einen Beitrag zu Bildung und Gesellschaft leisten.

1.4.1. Engagement und die Schriften der Religionen

Engagement darf nicht als reiner Aktivismus mißverstanden werden. Liebe ist die Haltung, die zum Handeln drängt. Glaube allein ist nicht ausreichend. Gottesliebe und Menschenliebe müssen zusammenkommen. Und diese Liebe zu den Menschen kennt keine Grenzen. Sie wendet sich dem anderen zu, der bedürftig ist, ungeachtet dessen, wer oder was sie oder er ist. Diese Liebe möchte helfen, den Anderen glücklich zu machen. Wird aus dieser Intention heraus gehandelt, so werden alle menschlichen Klassifikationen irrelevant und alle Menschen werden als gleich erachtet. Daraus folgt dann aber auch mehr zu tun, als unbedingt notwendig. In den verschiedenen Schriften der Religionen finden sich Texte, die eben dies betonen. Werden diese Worte wirklich ernst genommen und relevant für Einstellungen und Handlungen, so fördern und fordern diese Textstellen zur wahrhaft gleichberechtigten Betrachtung aller Menschen, ungeachtet der Differenzen. Diese gilt es vielmehr als Zeichen von Identität stehen zu lassen.

In den verschiedenen Religionen gibt es theologische Traditionen des Sprechens von Gott oder der letzten Wirklichkeit als dem ganz Anderen, dem Einen. Des weiteren können die Spuren negativer Theologie in den Religionen als ein Hinweis darauf gesehen werden, daß das Reden und Nachdenken der Menschen über das Göttliche sich in unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Form manifestiert, es sich aber dennoch auf ein Ziel hin bewegt. Dieses Eine, um das sich theologische Reflexion dreht, kann gesehen werden als Motivation, sich gemeinsam im Sinne von Unity in diversity zu engagieren.

Die aufgeführten Schriftstellen, die sich mit Gott als dem oder das ganz Andere, das unsere Vorstellungen übersteigt, beschäftigen, weisen eindrücklich darauf hin, daß Menschen der verschiedenen Religionen sich dessen bewußt sind, daß das Göttliche transzendent ist und alle darum ringen, die Erfahrungen des Göttlichen sprachlich zu fassen. Dies kann eine gute Basis dafür sein, die Anderen in ihrem anderen Sprechen über die letzte Wirklichkeit zu achten, denn alle sind gleichermaßen Suchende.

Wahre Liebe wird in den schriftlichen Traditionen nur dann als wirklich angesehen, wenn zur Suche und Hinwendung zu Gott auch die Liebe und Hinwendung zu den anderen Menschen hinzukommt. In den östlichen Religionen kommt die Hinwendung zu allem Seienden verstärkt hinzu. Hier liegt die Herausforderung darin, die Grenzen der eigenen Religion, Kultur und Wesensart zu übersteigen und als identitätsstiftend aber letztlich irrelevant betrachten zu lernen.

Eben dieser Aspekt wird auch bei der Betrachtung der Thematik Gleichheit in den Schriften der Religionen deutlich. Für Gott sind alle Menschen gleichwertig und daran an-

schließlich sind alle Kriterien der Unterscheidung menschliche Klassifizierungen, die im wesentlichen, im Hinblick auf die Beziehung zum Transzendenten und für die liebende Hinwendung zum Anderen unwichtig werden.

In den Erzähltraditionen finden sich Texte, in denen die soeben aufgeführten Motive verdichtet behandelt werden. In narrativer Form wird den Zuhörerinnen und Zuhörern erzählt, worauf es wirklich ankommt, wenn ein Mensch seinen Glauben leben will. Egal von welcher der Religionen bedeutet dies sich für alle anderen einzusetzen und kritisch mit menschengemachten Kategorien zu verfahren. Das heißt, sich nicht durch diese in Liebe und Zuwendung zum Anderen einschränken zu lassen. Ein gemeinsames Engagement von Menschen aus verschiedenen Religionsgemeinschaften kann hierin begründet werden.

1.4.2. Die ethische Dimension der Religionen und deren Handlungsaufforderung

Eine geteilte Ethik kann die Grundlage für ein gemeinsames Engagement sein. Ethische Maxime sind stets Weisungen für Handlungen. Das heißt, daß Ethik immer auf Handlung bezogen ist. Wenn diese Handlungen über den eigenen Rahmen hinausgehend den Anderen oder die Anderen in den Blick nehmen und zu solidarischem Handeln aufrufen, dann stellen die ethischen Maximen die Basis für Engagement dar.

Die 'Goldene Regel' als kleinster gemeinsamer Nenner garantiert noch kein Engagement. Sie sorgt lediglich für ein friedliches einander Begegnen. In diesem Kontext darf nicht Toleranz mit Engagement verwechselt werden. Des weiteren kommen hierbei nicht die anderen Lebewesen und die Erde als Ganzes in den Blick. Wenn im Folgenden auch die konstruktiven und positiven Seiten vorgestellt werden, so darf nicht übersehen werden, daß in jeder Religion auch Beispiele in Geschichte und Gegenwart dafür zu finden sind, daß es auch destruktives Verhalten gibt.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, wer der Andere ist, der in den Formulierungen der 'Goldenen Regel' gemeint ist. Handelt es sich um die Anderen der eigenen Gemeinschaft oder um die fremden Anderen? Im thematischen Kontext von Freundschaft, Gastfreundschaft und Asyl gehen verschiedene Autorinnen und Autoren in dem Handbuch Ethik der Weltreligionen von Michael Klöcker und Udo Tworuschka dieser Frage nach [121]. In den von ihnen betrachteten Religionen kommt überall zum Ausdruck, das es sich hierbei um ein ambivalentes und in der Entwicklung begriffenes Verhältnis handelt. Indes wird auch deutlich, daß dieser Prozeß der Anwendung der 'Goldene Regel' eindeutig den engeren Rahmen der Gemeinschaft übersteigt und zur Aufforderung wird, sie auch auf den fremden Anderen zu übertragen und in dieser

1. Die Anderen in den Religionen

Hinsicht soziales Engagement füreinander zu entwickeln.

Judentum

Heinz-Jürgen Loth widmet sich dem Verhältnis von Freundschaft und Gastfreundschaft hinsichtlich des Judentums (S. 108, 109 [148]). Die Bedeutung des Gewährens von Gastfreundschaft findet einen Niederschlag im biblischen Gebot. *Wenn bei dir ein Fremder in eurem Land lebt, sollt ihr ihn nicht unterdrücken. Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten, und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde in Ägypten gewesen. Ich bin der Herr, euer Gott* (Lev 19, 33-34). Daraus folgt im Grunde genommen, daß es sich hierbei um Forderungen nach Toleranz und Gleichberechtigung handelt und damit implizit um die Aufforderung, sich für die Anderen, die Fremden und Minderheiten einzusetzen.

Christentum

Das Ideal von der selbstlosen Hinwendung zu den Bedürftigen findet sich im Zweiten Testament. An alle Menschen (*Und alle Völker werden vor ihm zusammengerufen werden, [...] (Mt 25,32)*) ist beispielsweise der Text in Mt 25,31-46 adressiert, mit der zentralen Aussage, *Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan* (Mt 25,40). Es werden alle Menschen aufgefordert, sich für die Anderen einzusetzen ungeachtet dessen wer diese sind. Es handelt sich hiermit um die grenzenlose soziale Hinwendung zu allen Bedürftigen und gerade der Dienst am Mitmenschen wird als Gottesdienst angesehen. Es geht an dieser Stelle nicht um Formen der Religionspraxis, sondern darum tatsächlich für die Menschen in tätiger Zuwendung zu leben. Herausgefordert ist das, so Konrad Hilpert, hohe theologische und ethische Ideal des Christentums dort, wo die Anderen wirklich alle anderen sind, auch Menschen, die aus anderen Kulturkreisen und Religionen kommen (S. 109,ff [93]). Denn Mt 25,31-46 impliziert gerade auch diese.

Islam

Olaf Schumann weist darauf hin, daß im Islam Gastfreundschaft besonders hoch eingeschätzt wird, wenn auch hier das Verhältnis ebenfalls als ambivalentes zu sehen ist. Zum einen ist der Reisende besonders gefährdet und damit zu schützen, was vorislamische Wurzeln hat, zum anderen gilt derjenige, der Fremden Schutz gewährt als Gott besonders nahe. Dem Fremden freundschaftlich zu begegnen darf nach Olaf Schumann nicht mit Freundschaft gleichgesetzt werden. Interessant ist die Tatsache, daß ein Teil der sozialen Abgabe, der Zakats, für die Unterstützung fremder Reisender vorgesehen ist (S. 107, 108

[214]). Bei aller Problematik deutet sich auch hier an, daß die ethische Grundeinstellung Konsequenzen hinsichtlich des sozialen Engagements eben auch für die Anderen hat.

Hinduismus

Beim Hinduismus läßt sich die Ambivalenz vom Fremden aus der eigenen Gemeinschaft und dem Fremden aus anderer Religionsgemeinschaft aufzeigen. Ein Gast soll besonders zuvorkommend behandelt werden, als sei in Gestalt des Fremden Gott zu Gast gekommen. Dies bezog sich ursprünglich auf den Fremden aus dem eigenen Umfeld und der Vorstellung von Verunreinigung durch den Umgang mit dem fremden Fremden. Dessen ungeachtet ist die Geschichte des Hinduismus von großer Gastfreundschaft geprägt. Hiltrud Rüstau faßt dies so zusammen, daß *ein Hindu durchweg stolz darauf [ist], daß seine Heimat im Verlauf der Geschichte immer wieder Zuflucht suchenden Menschen Asyl gewährte und ihnen die Freiheit des Glaubens, die Wahrung der Sitten und ihre kulturelle Entfaltung garantierten [...]* (S. 106 [205]). Dies impliziert gerade auch das Engagement für die Fremden.

Buddhismus

Für den Buddhismus führt Frank Usarski an, *um jemanden ein spirituell wahrhaft nützlicher Freund sein und die eigene Tür stets für andere, nicht zuletzt für in Not geratene Fremde aus vollem Herzen offen halten zu können, bedarf es der Überwindung von Gier und Hass sowie der zu Vorlieben und Abneigungen führenden Ich-Illusion* (S. 104 [239]). Hieran wird deutlich, daß das Mitgefühl und die daraus erwachsende Handlung sich auf jeden bezieht. Dies bedeutet konkret, daß die ethische Dimension im Buddhismus zum Engagement füreinander führt.

Die ethische Dimension der Religionen kann in diesem Zusammenhang als eine Herausforderung zum Handeln, konkret zum Engagement für den Anderen und damit als Option für die Anderen gesehen werden.

1.4.3. Mystik führt nach innen und nach außen

Der Weg nach innen, auf der Suche nach sich selbst und nach dem Göttlichen ist die eine Seite. Der Weg nach außen, die konkrete Hinwendung zu Mitmenschen und Mitwelt sind die andere. Hieran wird ein Verwobensein von Transzendenz und Immanenz sichtbar. Gottessuche und Gottesliebe steht in einer Wechselbeziehung zur Nächstenliebe. Die Suche nach dem ganz Anderen führt zur Suche nach denen, die mich umgeben.

1. Die Anderen in den Religionen

Die Motivation sich für eine bessere Welt einzusetzen, kann aus der Suche nach der eigenen Mitte erwachsen. Auch dies kann Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen, Religionen und Geisteshaltungen verbinden. Es kann dazu führen, sich gemeinsam für etwas einzusetzen.

Dorothee Sölle weist auf zwei Tendenzen hin, die unsere Zeit prägen. Das sind sowohl Globalisierung wie auch Individualisierung. Dies bedeute weniger mehr Freiheit als vielmehr Entfremdung und Abhängigkeit. Zugespitzt schreibt sie, *Tod wird hier die Normalität der Unterwerfung unter die alles beherrschende Gewalt genannt. Entfremdung, Sünde und Sucht sind verschiedene Namen des sich als Leben verkleideten spirituellen Todes, von dem wir 'umfassen' sind* (S. 242 [227]). Nein sagen zum etablierten Treiben bedeutet unweigerlich aufzufallen, aus der Reihe zu tanzen, zu provozieren. Gegen den Strom zu schwimmen ist nicht immer einfach. Aber gerade dies ist vonnöten, um der Herausforderung im Antlitz der Anderen und im Angesichts der Erde konstruktiv zu begegnen.

Von einer Demokratisierung der Mystik spricht Dorothee Sölle wenn sich mystische Formen im Alltag entdecken lassen. Dies ist überall dort der Fall, wo das Leben nicht konform gelebt wird. Mystik führt zum Widerstehen, zum Widerstand und damit zum Engagement. *Askese heißt im Kontext wirtschaftlicher Globalisierung Einfachheit im Sinne einer Vereinfachung des Lebensstils und der Bedürfnisse. Es heißt weniger, kleiner, seltener und bewußter. [...] Der Überfluß stört die Intensität, die Genußfähigkeit und die Beziehungsfähigkeit der Menschen* (S. 276f [227]). Weniger ist oft mehr, sagt ein Sprichwort. Dem Konsumismus ist das ganz gleich. Dorothee Sölle schreibt meines Erachtens zu Recht, dies schädige nicht nur die Umwelt, sondern uns selbst. Die Sinne stumpfen ab, *so daß Menschen verlernen, zu riechen, zu schmecken, zu fühlen und zu sehen. Eine unsinnliche – durch Videos¹⁵ jederzeit ersetzbare – Welt ist auch eine sinnlose Welt; Sinn und Sinnlichkeit hängen nicht nur von ihrem Wortstamm her zusammen Kein Sinn lebt ohne Sinnlichkeit und keine Sinnlichkeit ohne ihre Kultur* (S. 277 [227]). Vergeßt nicht zu träumen, haltet die Sehnsucht wach.

Ganz wichtig ist in diesem Zusammenhang zu betonen, daß Verzicht oder Armut freiwillig sein müssen. Ob ich mir ein Auto nicht leisten kann oder freiwillig darauf verzichte, ist ein Unterschied. In diesem Zusammenhang ist auch nicht zu vernachlässigen, daß ich mitschuldig werde daran, daß anderswo auf der Welt Menschen unterdrückt wer-

¹⁵Hier möchte ich hinzufügen, daß die gesamten elektronischen Medien die Freizeit zuzupflastern scheinen. Ohne Fernseher, Handy und Internet, ohne Computerspiele in Massen und Playstation sind Menschen furchtbar altmodisch und eine Provokation. Manch einer fühlt sich herausgefordert, sich zu verteidigen. Warum wird von vielen so vieles gemacht, was diese eigentlich nicht letztlich gut finden? Warum wird die Sinn-Frage ausgeklammert und die eigene Langeweile gestrichen bis alle überfüttert sind und wie es auf englisch heißt 'fed up' Es gibt aber hier und da Menschen, die auch gegen den Strom schwimmen. Das macht Mut.

1.5. Herausforderung, miteinander aktiv zu werden

den. Im 18. Jahrhundert() machte sich John Woolman, ein Quäker dazu Gedanken. *Wenn wir uns mit überflüssigen Dingen umgeben oder in einer der Weisheit widrigen Art nach Reichtum trachten, so ist das nicht möglich, ohne daß wir uns eines gewissen Maßes von Unterdrückung schuldig machen* (S. 307 [227]). Wir haben Verantwortung.

So üben wir uns anders zu schauen. Dorothee Sölle faßt dies in die Worte, *Es ist eine Einübung in die Sichtweise Gottes, es ist die Wahrnehmung des Kleinen, des Unerheblichen, das Hören auf das Geschrei der Kinder Gottes, die in Ägypten in Sklaverei sind. [...] Gott sieht das, was sonst unsichtbar gemacht wird und keine Rolle spielt* (S. 365 [227]). Ein irisches Segenswort sagt dies so: *Gottes Macht/ erhalte dich aufrecht./ Gottes Auge schaue für dich./ Gottes Ohr höre dich./ Gottes Wort spreche durch dich./ Gottes Hand schütze dich* (S. 9 [258]). Und nur so werden wir wirklich frei, auch frei füreinander.

1.5. Herausforderung, miteinander aktiv zu werden

Religion ist nicht nur etwas fürs Gemüt und damit für den privaten Bereich. Es wird eine Türe aufgestoßen, die hinausweist in die Gesellschaft. Dies ist freilich ein gefährliches Terrain. Denn immer dort, wo Religionen mißbraucht werden, um Meinung zu machen, Einfluß zu gewinnen und Macht auszuüben, zeigt sich das ambivalente Verhältnis von Mensch und Religion. Dies ist die dunkle Seite.

Beim Themenbereich von Interfaith geht es auch darum, die binnenorientierte Theologie zu öffnen, Udo Tworuschka beschreibt die Herausforderung für Theologie wie folgt. *Was für eine Theologie ist das, die nur um den 'eigenen Kirchturm' kreist, [...] Christliche Religion im Kontext der anderen Religionen: Dies ist, eingebunden in die Friedens-, Ökologie- und Gerechtigkeits-Perspektive, das Thema an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (S. 247 [238]). Juan Jose Tamayo-Acosta schreibt aus der Perspektive einer 'befreienden Theologie der Religionen', ganz ähnlich, daß *alle Religionen, auch wenn sie in ihren Aussagen nicht unbedingt gleich sind, dennoch die gleichen Rechte haben [und global mitverantwortlich sind], daß alle Religionen bei der Suche nach Antworten auf die großen Probleme der Menschheit und des Planeten zusammenarbeiten müssen. Ausgangspunkt und Grundanliegen des Dialogs sind die Unterdrückten der Erde ebenso wie die unterdrückte Erde [...]* (S. 200 [235]).

Gott, ein Tätigkeitswort

Wird jedoch im Anschluß an dem bisher Ausgeführten Religion oder Weltanschauung ein Begründungszusammenhang, aus dem heraus Menschen sich füreinander einsetzen

1. Die Anderen in den Religionen

und nicht gegeneinander, dann steckt hierin ein Keim für ein friedliches und liebevolles Miteinander der Verschiedenen. Theologie und Religionen sind vor dem Horizont von Gerechtigkeit zu sehen.

Norbert Mette bringt dies auf den Punkt wenn er schreibt, [...] *daß Gott ein Tätigkeitswort werde* (S. 368 [157]). Norbert Mette spricht sich für ein schöpfungstheologisches und im Anschluß an die Reich-Gottes-Theologie begründetes kommunikatives Handeln aus. Religion darf nach ihm nicht zur Kompensation verkommen. Religiosität bedeutet immer auch zu fragen und zu hinterfragen, was am 'Schicksal' strukturell bedingt und damit veränderbar ist. Er zieht folgendes Resümee. [...] *daß grundsätzlich eine Beziehung des Handelns aus dem Glauben heraus zur davon jeweils betroffenen menschlichen Praxis generell hergestellt wird und daß sie aus der Sicht des Glaubens heraus freimütig Kritik an den bestehenden Verhältnissen in Kirche und Gesellschaft übt und auf deren Transformation in Richtung des Reiches Gottes drängt, wobei sie auf dazu geeignete methodische Konzepte ebenfalls aus den Humanwissenschaften zurückgreift* (S. 368 [157]). In seinen Ausführungen bezieht sich Norbert Mette auf die christliche Religion und deren institutionelle Gefäßtheit Kirche. Es wäre aber zu fragen, ob sich dies generell auf das Verhältnis von Glaubenden und Glaubensgemeinschaft, sowie Gesellschaft beziehen läßt.

Dorothee Sölle stellt einen vergleichbaren Zusammenhang zwischen Kommunikation und Gesellschaftskritik her. Dies bezieht sie auch auf das Verhältnis zu anderen Religionen. Ihrer Meinung nach werden wir *dialogfähiger [...] und [lernen] auf die anderen Religionen zu[zu]gehen [...], je mehr wir uns auf die Auseinandersetzung mit der Macht einlassen, je klarer wir uns demgegenüber, was Gott feindlich gesinnt ist, verhalten* (S. 17 [226]). Sie spricht davon, daß Exodus und Befreiung so eine ganz neue Bedeutung erlangen. Interfaith und interkulturelle Arbeit kommen demnach nicht umhin, gesellschaftskritisch zu sein und Formen struktureller Unterdrückung zu hinterfragen und auf Veränderung hin zu arbeiten. Dies gründet in dem befreiungstheologischen Gottesverständnis. Gott als einer, der ein Gott der Unterdrückten ist und vom Tod ins Leben führt, schon hier und jetzt.

Norbert Mette zitiert in diesem Zusammenhang Helmut Peukert. Er greift dabei dessen Überlegungen auf, die sich dem Verhältnis der Kommunikation mit 'den Anderen' widmen. [...] *Kommunikationsbarrieren, die aus kulturellen, ökonomischen, religiösen, sexistischen Gründen zwischen Menschen errichtet worden sind, zu überwinden, Kommunikationsverhältnisse also, die 'die anderen' aus ethnischen, ökonomischen oder religiösen Motiven ausschließen, zu gunsten einer Partizipation der 'Ausgeschlossenen' aufzubrechen. [...] Positiv heißt das, mutig und fantasievoll eine innovative Praxis zu riskieren, die bestrebt ist, Entfremdung und Zerstörung bedingende Strukturen zu überwinden und*

zur Schaffung solcher Verhältnisse beizutragen, die ein gemeinsames Leben aller auf Zukunft hin ermöglichen (S. 372 [189]). Das heißt ein konstruktives Zusammenleben und geglückte Kommunikation untereinander entwickeln sich dann, wenn nicht im eher abgeschlossenen Kommunikationskreis verharret wird, sondern ein gemeinsames Engagement der verschiedenen Anderen praktiziert wird. Unter anderem werden religiöse Kriterien zur Unterscheidung und Klassifizierung von gesellschaftlichen Gruppen aufgeführt.

Helmut Peukert schreibt im Anschluß an Humboldts Bildungsbegriff, *der Prozeß der Bildung ist Durchgang durch das Fremde. Und erst eine Kultur des Umgangs mit dem Fremden und des Durchgangs durch das Fremde ist für Humboldt überhaupt erst eine humane Kultur* (S. 6 [188]). Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen. Alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen. Verstehen überhaupt ist Anerkennung der Andersheit des anderen (S. 6 [188]). Emmanuel Lévinas Auseinandersetzung um die Anerkennung des Anderen und um gesellschaftliche Gerechtigkeit faßt Helmut Peukert so zusammen, es geht [...] auch Lévinas um die Herstellung einer gerechten Gesellschaft, die sich als Demokratie in demokratischen Institutionen realisiert, gerade indem der Anspruch der Andersheit eines jeden gewährt bleibt (S. 11 [188]). Daraus folgt für die Ethik, daß sie ihre Wurzeln in der Anerkennung der Andersheit des anderen hat, [und] erreicht ihr Ziel also erst in der Konzeption einer gerechten Gesellschaft, deren Institutionen das Bemühen um Gerechtigkeit für alle verbinden mit der – auch ökonomischen – Sicherung der Entfaltung von Verschiedenheit (S. 11 [188]). Hier kommt stark zum Tragen, daß der Mensch satt sein muß. Gerechtigkeit ist nicht nur Gleichheit vor dem Gesetz. Sie muß auch ökonomisch gedacht werden.

Im Kontext meiner Arbeit läßt sich daraus schließen, daß es nicht genügt, in der eigenen religiösen Tradition beheimatet zu sein und sich innerhalb dieses Rahmens korrekt zu verhalten, sondern es ist zwingend notwendig, diesen Rahmen zu sprengen und die ethischen Maximen generell anzuwenden. Das bedeutet nicht nur dem Nächsten gegenüber sondern auch den Anderen, den Fremden. Es ist also nicht ausreichend, über Schriften, Ethik und Mystik innerhalb des Kontext der eigenen Religionsgemeinschaft zu verfügen. Die Verbindung und Solidarisierung mit allen anderen ist für eine hoffnungsvolle Perspektive in die Zukunft unverzichtbar.

Option für die Anderen

Bei der Beschäftigung mit den Anderen aus theologischer Perspektive kommt Ottmar Fuchs zu einer ähnlichen Schlußfolgerung. Für den Bereich der Religionen stellt er fest, daß *Religion immer dann als Solidaritätsverhinderung [funktioniert], wenn die nicht zum eigenen Glauben Gehörigen als weniger oder gar nicht solidaritätswürdig erachtet werden. Und Religion wirkt sich immer dann als Solidaritätsbeschleunigung aus, wenn sie*

1. Die Anderen in den Religionen

die universale Liebe Gottes allen Menschen gönnt und dementsprechend den eigenen durchaus nach außen abgegrenzten Bereich nichtsdestoweniger als Lernfeld erlebt, die nach innen gelernte Solidarität auch nach außen zu wenden (S. 58 [61]).

Joachim Maier weist in eine ähnliche Richtung, wenn er die sozial-ethische Dimension der jüdisch-christlichen Religion als Ausgangspunkt für seine Überlegungen wählt. Vor diesem Hintergrund schreibt Joachim Maier, denn *die Achtung seiner Würde, Gerechtigkeit und Liebe ihm [dem Fremden] gegenüber sind nicht an Bedingungen, etwa die Annahme des gleichen Glaubens, gebunden. Wo die Identität des Fremden in Frage gestellt wird, wo er unterdrückt ist, sind auch Integrität und Identität des Volkes gefährdet. Gott ist den Fremden zugetan, so faßt es Dtn 10,18 zusammen. 'Er liebt die Fremden und gibt ihnen Nahrung und Kleidung'* (S. 100 [151]). Diese Stelle aus der Bibel liest sich wie eine Handlungsaufforderung: 'Liebt die Fremden, gebt ihnen Nahrung und Kleidung'. Was in diesem 'die Fremden lieben' sozusagen 'inbegriffen' ist hinsichtlich des pädagogischen Arbeitens in der Schule, ist durchaus ausbaufähig. Den Anderen ist mit Würde zu begegnen, den Anderen und ihrem Glauben, ihrer Kultur.

Mit dem Blick auf die Menschheitsgeschichte, in der die Anderen aus der Solidargemeinschaft ausgeschlossen wurden, stellt Ottmar Fuchs zutreffend fest, daß außer von der Option für die Armen von der Option für die Anderen¹⁶ gesprochen werden müßte (S. 63 [61]).

An der Option für die Anderen zeigt sich die Herausforderung im Antlitz der Anderen deutlich. Es bedeutet laut Ottmar Fuchs *die personeninterne Akzeptanz des eigenen Fremden [...] [als] Bedingung für die interpersonale Akzeptanz des Fremden* (S. 67 [61]). Die Akzeptanz des Fremden und Anderen aber impliziert, den Anderen voller Respekt ihre eigene Identität zu lassen und sie nicht zur Entfremdung von sich selbst zu nötigen.

Joachim Maier kommt zu ganz ähnlichen Schlußfolgerungen. Das Motiv der eigenen Fremdlingschaft kommt bei ihm an zentralen Stellen vor. Der Bedeutung der Erfahrungen des eigenen Fremdseins wird eine pädagogische Relevanz beigemessen, gerade auch an der Schnittstelle von Pädagogik und Religionspädagogik. Joachim Maier entwirft das Bild eines Unterrichts, das darauf wert legt, was an Fremden in uns und unserer Kultur vorhanden ist. *Wer spürt, daß sein Eigenes, also seine Identität, auch Fremden, hier dem Jüdischen und in analoger Weise anderen Religionen und Kulturen, verdankt ist, wird wissen, warum Haß gegen Fremde selbstzerstörerisch ist. Wer das Fremde in sich entdeckt, zuläßt und liebt, wird nicht mehr hassen. Wie gut würde das uns und den 'anderen' tun* (S. 44 [152]).

Im Hinblick auf die pädagogische Relevanz weist Ottmar Fuchs auf die Aufgabe von

¹⁶Er führt damit weiter aus, was Norbert Mette unter dem Stichwort ökumenisches Lernen mit der für den christlichen Glauben grundlegenden Option für die anderen angedacht hat (S. 820 [155]).

1.5. Herausforderung, miteinander aktiv zu werden

kirchlichen Kindertagesstätten hin, was aber generell für Bereiche elementarer und schulischer Erziehung gelten sollte, daß in ihnen Kinder lernen, *mit behinderten Kindern ebenso umzugehen wie mit Kindern aus anderen Religionen und sozialen Schichten, [...] [es wird Enormes geleistet] für die frühe Vernetzung unterschiedlicher Menschen und Kulturen* (S. 69 [61]). Daß die Thematik des Fremdseins und für den Anderen Daseins an mehr als nur an die Religionspädagogik zu adressieren ist, auch wenn die religiösen Traditionen und die Religionspädagogik der Begründungszusammenhang sind, zeigt sich auch bei Joachim Maier, wenn er folgendes fordert: *Diese Beobachtungen zeigen, daß Einsichten, die aus der Bibel und jüdisch-christlicher Tradition abgeleitet werden können, nicht allein Sache eines Religionsunterrichts – oder allenfalls eines Ethikunterrichts – bleiben, um den sich eben die Kirchen verstärkt zu bemühen hätten. Weil es hier um die Grundlagen des Zusammenlebens aller geht, können diese Themen nicht in einen vermeintlich religiösen oder kirchlichen Winkel der Schule abgedrängt werden* (S. 107 [151]).

Dies kann als eine Aufforderung sowohl an die Pädagogik im Allgemeinen, wie auch an die Religionspädagogik im Speziellen verstanden werden, sich bewußter mit der Wahrnehmung des Fremden auseinanderzusetzen. Vor allem auch hinsichtlich des Fremden bei einem selbst, in den eigenen kulturellen und religiösen Wurzeln. Dieses Bewußtsein der Interdependenz und Mosaiksteinhaftigkeit der eigenen Religion und Kultur, ist für alle Fächer von Bedeutung und läßt sich nicht an eine Religionsunterricht delegieren aber eben auch dieser ist umzudenken im Hinblick auf die Anderen und den Reichtum, der aus der Begegnung miteinander erwachsen kann.

Daraus folgt ein gemeinsames Arbeiten an den Problemen, mit denen sich die Gesellschaft als ganze konfrontiert sieht. Joachim Maier spricht in diesem Kontext von *Problemsolidarität* (S. 42 [152]) zwischen Menschen unterschiedlichster religiöser oder weltanschaulicher Prägung und Ottmar Fuchs regt an, daß *Religion [...] als Solidaritätsbeschleunigung* (S. 58 [61]) zu begreifen.

Wer spürt, daß sein Eigenes, also seine Identität, auch Fremdem, hier dem jüdischen und in analoger Weise anderen Religionen und Kulturen, verdankt ist, wird wissen, warum Haß gegen Fremde selbstzerstörerisch ist. Wer das Fremde in sich entdeckt, zuläßt und liebt, wird nicht mehr hassen (S. 107 [151]). Elemente der Fremdheit lassen sich in allen Fächern finden und die Erfahrung des eigenen Fremdseins, Nicht-Verstanden-Werdens, sind die Schlüssel für eine pädagogisch fundierte Zusammenarbeit in der Schule mit den Anderen. Sie bieten wesentliches für das Verstehen des Anderen, das Selbstverständnis und die Verständigung.

Wege eines geteilten Engagements

WCRP – World Religions for Peace An der Arbeit des WCRPs läßt sich aufzeigen, daß auf der Basis eines respektvollen Begegnens, eines grundsätzlich geteilten Ethos und einer geteilten spirituellen Erfahrung auch ein gemeinsam getragenes Engagement entwickelt werden kann. Bereiche des Wissens und der Erfahrung sind dabei essentielle Bestandteile. An den ausgewiesenen Arbeitsgebieten des WCRP wird deutlich, daß daraus ein gemeinsames Engagement resultiert. Hierzu zählen: Menschenrechte, Konfliktbewältigung und Versöhnung, Friedenserziehung, Abrüstung und Sicherheit, Familienpolitik sowie ökologische Fragen [242].

Wenn als Ziel formuliert wird, daß zum einen alle Menschen eingeladen sind, *sich gemeinsam auf der Grundlage der Friedenswerte ihrer Religion für den Frieden einzusetzen* und zum anderen *die verschiedenen Wege der einzelnen Religionen auf dieses gemeinsame Ziel hin [...] in ihrer Eigenständigkeit anerkannt [werden]* [242], dann wird daran deutlich, daß auf dem Weg zum Frieden Einheit in Vielfalt der Weg ist. Die Rückbindung des Engagements an die Spiritualität der Religionen weist des weiteren darauf hin, daß Handeln in der Welt von einer tieferen Verwurzelung motiviert sein kann. Dies im Angesicht der Anderen zu realisieren wird im Infoblatt des WCRP als ein tragendes Element sichtbar. In Gebets- und Meditationsstunden können Menschen beieinander zu Gast sein. Durch geteilte und mitgeteilte Rezitationen, Gebete, Meditationen und Gesänge sollen die Teilnehmenden ermutigt werden *in ihrer Suche nach Frieden, Gerechtigkeit und weltweitem Schutz des Lebens* [242]. Hieran wird deutlich, daß ein gemeinsames Engagement angestrebt wird. Erklärtes Ziel ist es, gemeinsam darüber nachzudenken, welchen Herausforderungen und Aufgaben wir uns stellen oder welche Herausforderungen und Aufgaben sich uns stellen [242].

Leicester Council of Faiths Seit dem ersten Zusammenkommen einer Vielzahl von Leicester Glaubensgemeinschaften 1986 hat sich der Leicester Council of Faiths fest etabliert und übernimmt zahlreiche informierende und vertrauensbildende Aufgaben innerhalb der Stadt Leicester. Dem Leicester Council of Faith gehören Repräsentantinnen und Repräsentanten folgender Religionsgemeinschaften an: Bahá'i, Christentum, Buddhismus, Judentum, Sikhismus, Hinduismus und Jainismus.

Als Ziele weisen die Mitglieder der verschiedenen Religionsgemeinschaften folgende aus. *To foster a religious understanding of the meaning of life. To encourage and promote the knowledge and understanding of the beliefs and practices of different faiths. Recognising common ground between religions, but also their unique characteristics. To consult and co-operate in social, racial and political issues and other matters of material concern* [142].

1.5. Herausforderung, miteinander aktiv zu werden

Beim genaueren Hinschauen fällt auf, daß die verschiedenen Religionsgemeinschaften gemeinsam für die religiöse Suche nach dem Sinn des Lebens eintreten. Hierzu sollen Wissen und Verstehen gefördert werden. Dies in zweierlei Hinsicht. Zum einen in Bezug auf die Glaubensstraditionen unterschiedlicher Religionen, zum anderen im Blick auf die ganz konkrete Glaubenspraxis. Tragendes Element ist eine gemeinsame Basis aller Religionen und die besondere Wertschätzung der einzigartigen Charakteristika. Wichtig erscheint mit hier die Wortwahl. Es wird nicht formuliert 'Unterschiede' sondern 'Charakteristika'. Dies beinhaltet meines Erachtens eine positivere Konnotation. An diese Grundlage schließt sich der vierte Punkt an, beratende Funktion innerhalb der Stadt wahrzunehmen. Daraus läßt sich schließen, daß es nicht ausreicht, über- und miteinander zu lernen, sondern daß Handeln eine Maxime der interfaith Relation ist. Dies heißt: aktiv werden für die Gesellschaft und Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen. Diese Zusammenarbeit mit dem Stadtrat kommt auch darin zum Ausdruck, daß zehn Mitglieder für den Leicester Council of Faith vom Stadtrat nominiert werden. Diese werden auf Grund ihrer Fachkenntnisse hinsichtlich interfaith Beziehungen und Beziehungen in der Stadt ausgewählt.

Um Felder der Zusammenarbeit aufzuzeigen, seien einige exemplarische hier aufgeführt. Im Gesundheitssektor wird mit dem National Health Service und den Leicester Krankenhäusern beratend zusammengearbeitet. Dies bedeutet die Arbeit an Pflegestandards, die religiöse Gefühle nicht verletzen und Krankenhausseelsorge in den verschiedenen Religionen¹⁷.

Seminare zu interfaith Themen werden angeboten und interfaith Dialoggruppen beraten und unterstützt. Die Seminare können beispielsweise für Arbeitgeber sein, um diese mit Basiswissen über die Religionen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu versorgen und dadurch ihre Mangamentfähigkeiten zu verbessern. Dies ist vor allem seit 2003 von Bedeutung. Es gelten seit dem zweiten Dezember 2003 sogenannte *Employment Equality Regulations (Religion and Belief)* [...]. *It became unlawful to discriminate against workers because of religion or similar belief.* [142].

Als einen weiteren Punkt ist die Zusammenarbeit mit der Polizei in Leicester zu nennen. Nähere Details darüber finden sich auf den Webseiten der Leicester Polizei. Hinzuweisen wäre hier auf die Einrichtung eines multi-faith Gebetsraumes für die bei der Polizei Beschäftigten im Juni 2005 [144] und die gute Zusammenarbeit zwischen Polizei und lokalen Glaubensgemeinschaften. Dies bedeutet zum Beispiel auch, daß sich die Polizei gezielt darum bemüht, neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den verschiedenen ethnischen und religiösen Gruppen zu rekrutieren. Im Jahresrückblick von 2004 wird Phil

¹⁷Es gibt Krankenhausseelsorge für die verschiedenen Religionen (Hinduismus, Judentum, Islam, Sikhismus und christliche Kirchen) und auch eine pastorale Arbeit der Humanisten.

1. Die Anderen in den Religionen

McNeelance, recruitment officer, zitiert, *We are lucky enough to have rich mix of cultures and religions. We can serve the community better if our Force reflects the culture and diversity of the region* [153]. Im diesem Kontext wird auch ein jährlicher interkultureller Abend veranstaltet, der dazu dient, wechselseitige Beziehungen zu stärken und zu pflegen. *This event brings together the Chief Constable, senior officers, police staff and support groups with representatives and members from the various religious, youth, cultural, statutory agencies and voluntary groups. It is an opportunity to celebrate the inter-cultural diversity reflected across Leicester, Leicestershire and Rutland* [145].

Engagement für eine heile Erde

Es gibt interfaith Ansätze, die sich damit beschäftigen, die Religionen und ihre Spiritualität als Quelle für einen verantworteten Lebensstil der Rücksichtnahme zusammenzubringen und auf gemeinsamen Grundlagen basierend, in der Praxis Differenzen transzendierend, sich gemeinsam für diese unsere Welt einzusetzen und aktiv zu werden. An dieser Stelle gehe ich exemplarisch auf Beiträge von Gottfried Orth und Marcus Braybrooke ein.

Gottfried Orth beschäftigt sich mit der Relation Religion und Ökologie. Er geht der Frage nach, inwiefern Religionen *Bilder des Heils für die bewohnte Erde* [179] in ihren Visionen haben und diesen in ökologischen Kontexten praktische Relevanz zukommt. In ähnliche Richtung bewegt sich Marcus Braybrooke, der von einer interfaith Alternative spricht hinsichtlich der die Menschen bedrängenden Fragen. So heißt der Titel eines Buches von ihm *A heart for the world*. Den Teil seiner Arbeit, in dem er sich mit ökologischen Fragen beschäftigt, nennt er *We Are Earthlings* [23]. Wir Erdlinge sollten ein Herz für diese Welt haben.

Gottfried Orth dokumentiert die Möglichkeiten und Grundlagen einer gemeinsamen Basis der Religionen hinsichtlich eines ökologischen Engagements im Anschluß an Orientierungsgespräche mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Religionsgemeinschaften in Deutschland 2002 und einer interreligiösen Fachtagung zum Thema 2003. Folgende Religionen waren vertreten: Bahá'í, Buddhismus, Islam, die evangelische und katholische Kirche.

Die Integrität der Natur zu achten, ist ein Ziel, dem sich die verschiedenen Religionen

von unterschiedlicher Seite nähern. Christlicher¹⁸ und muslimischer¹⁹ Seits ist der Schöpfergott und des Menschen verantwortliches Handeln in der Schöpfung der Begründungszusammenhang. Dieser liegt bei Bahá'is²⁰ und Buddhisten²¹ in der Anschauung von der Verbundenheit aller Lebewesen. Gemeinsam ist allen, daß daraus das Ziel ökologischen Handelns und sozialer Gerechtigkeit entspringt [179]. Gottfried Orth stellt diesbezüglich fest, *die Heiligen Schriften und die Traditionen unserer Religionen unterscheiden sich voneinander und treffen doch in Bezug auf Natur und Umwelt auf zentrale Gemeinsamkeiten, die eine gemeinsame Verantwortung für die Natur begründen* [178].

Als ein Beispiel führt Gottfried Orth Wasser auf. [...] *Wasser, ohne das Leben unmöglich ist. In allen Religionen ist Wasser ein Teil des spirituellen Lebens. Unsere besondere Aufmerksamkeit gilt deshalb dem ökologischen, ökonomischen, sozialen und friedensfördernden Umgang mit Wasser* [178]. Auf rein physischer Ebene sind Menschen auf Wasser angewiesen und auch auf spiritueller Ebene reflektieren die Religionen dies in ihrer je eigenen Art und Weise. Marcus Braybrook spitzt dies noch zu wenn er dazu auffordert, darüber nachzudenken, ob die ganze ökologische Debatte nicht im Grunde genommen sehr anthropozentrisch geführt werde oder in Anerkennung der Heiligkeit allen Lebens. *Is ecology anthropocentric or biocentric* [...] (S. 114 [23])²²?

¹⁸Zusammengefaßt von Gottfried Orth: *Weil Gott, der Schöpfer, die Welt erschaffen und sie den Menschen anvertraut hat, sie zu bebauen und zu bewahren, sind Christinnen und Christen zu verantwortlicher Haushalterschaft berufen* [178]. Gotthard Dobmeier formuliert für die Perspektive des Christentums die Wurzeln im jüdischen Sabbat-Gebot als Aufforderung für ein umfassend verantwortliches Handeln, das *Sklaven, Tiere und Fremde [...] den ganzen Bereich von Mensch, Tier und Pflanzen umfaßt*. Er weist auf Projekte hin, in denen deutlich wird, daß aus spirituellen Gründen ökologische Lebensentwürfe gründen können, zum Beispiel Kloostergemeinschaften [40]. Gottfried Orth zitiert im Zusammenhang mit dem Sabbatgebot Erich Fromm. *Es geht um Ruhe im Sinne der Wiederherstellung vollständiger Harmonie zwischen den Menschen und zwischen Mensch und Natur*. Gegenüber dem Haben gewinnt das Sein an Bedeutung [60].

¹⁹Zusammengefaßt von Gottfried Orth: *In der statthalterischen (khalifatischen) Verantwortung ist das Geschöpf Mensch zum maßvollen Verhalten in der Mitschöpfung ermahnt. Die Welt ist aus der Sicht der Muslime stets Zeichen auf den schöpfenden Gott, der die Welt in Gleichgewicht und Maß schuf, die zu bewahren, dem Geschöpf Mensch aufgetragen ist* [178]. Ayyub A. Köhler formuliert für den Islam, daß der Islam die ganze Lebensweise betrifft. Dieser holistische Ansatz führt so auch dazu, *die Einsicht des Seins [als] Bestandteil des Glaubens [zu sehen]*. Nach Ayyub A. Köhler sind *der Umweltschutz und eine ökologisch angepaßte Lebensführung ein religiöses Anliegen*. Die Schöpfung gilt es als Zeichen zu lesen, genauso wie den Koran, den er als *Hymnus zur Ehrung der Schöpfung Gottes* beschreibt [124].

²⁰Zusammengefaßt von Gottfried Orth: *Für die Bahá'í bilden Natur und Menschheit eine organische Einheit, woraus sich Maßstäbe ökologischen und sozial gerechten Handelns ergeben* [178].

²¹Zusammengefaßt von Gottfried Orth: *Aus dem Bewußtsein der Verbundenheit mit allen Lebewesen begegnen Buddhisten der Mitwelt mit Achtsamkeit, Liebe und Mitgefühl* [178]. Franz-Johannes Litsch weist darauf hin, daß Nachhaltigkeit für Buddhisten nur dann relevant sein kann, wenn es nicht im Sinne von Bewahren als Festhalten verstanden wird, sondern Nachhaltigkeit im Sinne einer *Gegenbewegung zu Gier, Hass und Verblendung*. Er entfaltet an Hand von acht buddhistischen Begriffen anschaulich worin ein buddhistisches Engagement für die Erde gründet. Dabei weist er auf engagierte Formen des Buddhismus hin [147]. Katharina Weber illustriert dies an Hand des Projekts 'Lebensgarten', in dem gezielt ökologische Technologien eingesetzt werden, um Ressourcen so schonend wie möglich zu nutzen und dadurch buddhistische Ideen und Übungen ganz konkret umzusetzen [243].

²²Marcus Braybrooke weist aber auch darauf hin, daß auf dem Parlament der Weltreligionen in Barcelona

1. Die Anderen in den Religionen

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung, die der Spiritualität beigemessen wird. Gottfried Orth schreibt, *Spiritualität ist aktives Leben zur Erhaltung und Bewahrung der Schöpfung bzw. der Natur. Und sie lebt von dem 'ohne Warum', das der mittelalterlichen Mystik wichtig war und das Dorothee Sölle immer bedeutsamer wurde: Spiritualität ist ziel- und zwecklos: Es ist schön, zu loben, zu beten und zu singen* [179]. Er weist darauf hin, daß hier Ethik und Ästhetik in einem Zusammenhang stehen [180]. Diese Erfahrung kann die Grundlage sein, um sich für diese wunderbare Welt einzusetzen. Elementar in der heutigen Gesellschaft ist an diesem Ansatz, daß so Gottfried Orth, *nicht nur religiöse Menschen so denken, sondern das Denken und Praxis der Religionen anschußfähig sind an zivilgesellschaftliche Bewegungen* [179].

Zur Begründung seiner Arbeit zieht Gottfried Orth interessanter Weise auch die Schriften der Religionen, ihre vergleichbaren ethischen Forderungen sowie Mystik und Spiritualität heran [180]. Marcus Braybrooke erwähnt unter anderem das jüdische Fest Tu B'Sh'vat, das jüdische Neujahrsfest der Bäume. Er zitiert an dieser Stelle den rabbinischen Koheleth Rabbah, 7.28 *Adam is told by God to care for the trees. "See my works, how fine and excellent they are! Now all that I created for you. Think about this and do not harm or desolate the world: for if you harm it, there will be none to fix it after you"* (S. 117 [23]). Die Bilder des Heils aus den unterschiedlichen Religionen hält Gottfried Orth für bislang noch unzureichend beachtete Ressourcen für die religionspädagogische Praxis, gerade auch hinsichtlich des Beitrags der Religionen zu Umweltfragen²³. Hinsichtlich des Kommunikationsprozesses stellt er fest, daß der Wahrnehmung und Achtung der Unterschiede eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung zukommt, da *der Dissens [...] einander achten [läßt] und partielle Übereinstimmungen schätzen* lehrt [180].

Paul G. Heltne Teilnehmerinnen und Teilnehmer befragte, ob das ganze Wasser der Erde für die Menschen sei. Die Ergebnisse werden wie folgt zusammengefaßt: *[...] most people quickly responded, 'Of course not. It is for all Earth's living creatures, trees and flowers, birds and mammals, aphibians and reptiles, fish, and the invertebrates. [...] Others will add that they feel that lakes and ponds, rivers and streams, glaciers and estuaries, springs and aquifers also have a right to continued existence. At this point, those responding to the question often indicated that they do so from a deeply spiritual or ethical framework* (S. 114 [23]).

²³Gottfried Orth erwähnt ein Schulprojekt, das sich in Planung befindet, in dem diese Herausforderung aufgenommen werden soll. Umweltzerstörung und Schöpfung sollen sowohl getrennt nach Religionszugehörigkeit erarbeitet, als auch in einem gemeinsamen Unterricht von muslimischen und christlichen Kindern zusammenkommen. In der letztgenannten Phase sollen Austausch und gemeinsame Handlungsperspektiven im Zentrum des Unterrichts stehen. Als Ziel formuliert Gottfried Orth: *Unterrichtsalternativen ausgehend von und gemeinsam mit christlich-konfessionellem und islamischem Religionsunterricht zu erproben, um erfahrbar machen zu können: Religion bedeutet nicht zuerst Abgrenzung, sondern Kommunikation; Identität und Verständigung gehören zusammen* [180].

2. Vom Anderen lernen

Da ich meine Arbeit im Fach katholische Theologie und Religionspädagogik schreibe, sind diese Fächer Hintergrund dieser Arbeit. Daher arbeite ich in diesem Teil meiner Arbeit die Ansätze in der katholischen Theologie und Kirchengeschichte heraus, die der Herausforderung im Antlitz der Anderen konstruktiv und kreativ begegnen. Ich analysiere Arbeiten und Erfahrungen auf ökumenischem und interfaith Gebiet unter Beachtung der Ebenen von Theologie und konkreter Erfahrung. Dies motiviert folgende Schwerpunkte.

- Im Abschnitt ‘Aggiornamento’ gehe ich speziell auf die katholische Perspektive im Anschluß an das II. Vatikanische Konzil ein. (§2.1).
- Hieran schließt sich die Betrachtung der christlichen ökumensichen Bewegung an. Denn auch innerhalb der christlichen Religion gibt es durchaus Bedarf vom Anderen und miteinander zu lernen (§2.2).
- Den christlichen Rahmen übersteigend ist dann die Begegnung mit den Anderen im Interfaith-Dialog. Auch für die Interfaith-Arbeit beziehe ich mich wieder auf das II. Vatikanische Konzil als Ausgangspunkt. Daran schließe ich katholische Positionen zum interreligiösen Dialog an (§2.3).
- Dies führt unweigerlich zur Frage nach den Theologien. Ist Theologie im Plural möglich? Hierzu gehe ich auf Positionen der pluralistischen Theologie ein (§2.4).
- Vor dem entworfenen Hintergrund kann es nicht ausbleiben, auch die ganz konkrete Erfahrung derer zu berücksichtigen, die sich, ganz praktisch, als Grenzgänger zwischen den Religionen bewegen (§2.5).

Es sind nicht zuallererst Religionsgemeinschaften, die in einen Dialog treten, sondern Menschen, die miteinander sprechen, einander zuhören, gemeinsam schweigen, Leben teilen und auch über Gott und die Welt reden. Die Begegnung mit anderen Menschen

2. Vom Anderen lernen

und Religionen bedeutet immer zweierlei. Die Beschäftigung mit dem Neuen und die mit dem Alten, dem eigenen Alten.

Zum einen versuchen Menschen zu verstehen, wenn sie dem Anderen zuhören, zum anderen horchen sie in sich hinein, um sich selbst besser zu verstehen. Ein Glaube ist nichts statisches, sondern ein Prozeß, in dem Menschen sich mit dem persönlichen Glauben und der eigenen Religionsgemeinschaft, sowie mit dem Glauben anderer und deren Religionsgemeinschaft auseinandersetzen. In der Begegnung finden sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Dies trifft zu innerhalb von Religionsgemeinschaften wie auch zwischen Menschen verschiedener Glaubenstraditionen. Begegnung findet auf individueller, wie auch auf formeller und institutioneller Ebene statt.

Gerade hier liegt auch die Relevanz in religionspädagogischer und pädagogischer Hinsicht. Auf allen Ebenen findet die interfaith Begegnung statt, ob geplant und gewollt oder nicht. Die Chancen, die darin liegen, mit Kindern konstruktiv und kreativ diesen, zu Hause in der Familie begonnen, Prozeß aufzugreifen und weiterzubegleiten, gilt es wahrzunehmen.

Nur wer sich ändert bleibt sich treu¹, schreibt Herbert Haag und bringt damit das Paradox der Reziprozität der Begegnung mit dem Anderen auf den Punkt. Sowohl die eigenen Wurzeln wie auch die kreative Weiterentwicklung sind von Bedeutung und dies gilt für alle an Begegnung und Dialog beteiligten.

Strukturen sind eine wichtige Hilfe, wo Menschen in Gruppen und Gemeinschaften leben, doch müssen sie Hilfe und Unterstützung bleiben und sich nicht verselbstständigen. Herbert Haag schreibt, *wir haben heute in unserer schnelllebigen Zeit mit ihren stürmischen Veränderungen nicht mehr den langen Atem des Mittelalters. Wir leben heute und müssen heute das tun, was nötig und unsere Pflicht ist* (S. 9 [84]). Immer wieder gilt es die Zeichen der Zeit zu sehen und neu zu lesen, zu erkennen, was im Heute die Fragen und Herausforderungen sind. Womöglich finden sich diese Zeichen an unerwarteter Stelle². Und Jörg Zink spitzt dies zu wenn er schreibt, daß heute das *religiöse Interesse [...] an den Kirchen vorbei[geht]. [...] und es gilt, um der Wahrheit willen, die uns heilig ist, wach zu sein für die Zeichen dieser Zeit* (S. 19 [257]). Die Zeichen dieser Zeit können die Thematik 'interfaith' nicht länger ignorieren. Dies gilt im Hinblick auf Religionsgemeinschaften und auf die Gesellschaft.

¹So der Titel eines Buches von Herbert Haag [84].

²Art Garfunkel und Paul Simon singen in ihrem Lied *The Sound of Silence: the vision that was planted in my brain/ still remains/ within the sound of silence [...] and the sign said that it is warning/ in the words that it was forming/ and the sign said/ the words of the prophets are written on the subway walls [...] whispering the sound of silence* [63]. Es möchte fast scheinen, als formulierten die beiden Musiker neu, für unsere Zeit, den Schriftzug an der Wand des königlichen Palastes im Buche Daniel des Ersten Testaments (Dan 5, 23-28).

2.1. Aggiornamento

Es ist wichtig, sich eine Entwicklung zuzugestehen und nicht jegliche Veränderung als Gefährdung zu begreifen. Die Geschichte des II. Vatikanischen Konzils, dessen Diskussionen und inhaltliche Arbeiten, zeigen auf katholischer Seite die Einsicht in die Notwendigkeit, den eigenen Blick zu weiten, über die konfessionellen Grenzen und die einer Religion hinaus. Es wird der Blick auf die Anderen gerichtet, der Dialog gesucht und kritisch mit der eigenen negativen Geschichte umgegangen. Es stellt einen Versuch dar, sich der Herausforderung im Antlitz der Anderen zu stellen.

‘Aggiornamento’, das Motto, unter das Papst Johannes XXIII dieses Konzil stellte, weist eindrücklich darauf hin. ‘Verheutigung’, das ist auch heute noch gefragt, mit aller Dringlichkeit. Eine Vorderung, die niemals an Aktualität einbüßt. Deshalb ist das II. Vatikanische Konzil im Zusammenhang mit der Herausforderung im Antlitz der Anderen zu berücksichtigen. Nicht nur wegen der veröffentlichten Konzilstexte, sondern auch weil das Konzil einen Lernprozeß darstellt. Davon kann Kirche lernen.

Ein ‘Ankommen’ ist nicht möglich, es ist eine bleibende Herausforderung, der Weg ist das Ziel. Dies bedeutet dann, bei allen Überlegungen die Welt miteinzubeziehen, Welt in ihrer Geschichtlichkeit, mit den drei Dimensionen menschlicher Zeit, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Wir leben und entwickeln uns aus den Wurzeln der eigenen historischen Bedingtheit, sind aktiv in der Kürze und Flüchtigkeit des Augenblicks und dabei stets in der Verantwortung für Morgen. Aus dieser Perspektive, kann das II. Vatikanische Konzil eine Diskussionsgrundlage darstellen, von der auf katholischer Seite Überlegungen und Gespräche ihren Ausgangspunkt nehmen können. Es ist nicht schon das Resultat. Viele Perspektiven, die damals aufgezeigt wurden, warten noch auf Umsetzung und Weiterführung³. Manche herben Rückschläge, wenn nicht gar Rückschritte, muß die Geschichte der katholischen Kirche seit den begeisterten Tagen des Konziles dennoch verzeichnen. Wie kann denen konstruktiv begegnet werden, die keine Entwicklung wollen? Ist ein befreiender Glaube und Freiheit in der Kirche immer wieder neu zu erkämpfen?

Warum dies meines Erachtens möglich sein sollte und eindringlich zu fordern ist, wird klar, wenn man die Geschichte des christlichen ‘Ausschließlichkeitsanspruchs’ in Bezug auf Heilsgeschichte und Heilszusage betrachtet. Vor allem die dunkle Geschichte des Antijudaismus in Europa und im speziellen in Deutschland macht deutlich, daß das Christentum dabei eine nicht unerhebliche Rolle spielte⁴. Die ‘Zeit’ bei aller Reflexion zu

³Hier ist es äußerst interessant, zu sehen, wer sich mit dem II. Vatikanischen Konzil beschäftigt. Meiner Generation ist vieles selbstverständlich und erst ein Beginn, weil wir damit aufgewachsen sind, was anderen schon als Fortschritt gilt. Was die einen als ein Zu-Viel der Veränderung oder Bewegung ansehen, ist anderen ein Zu-Wenig.

⁴Für andere Länder und Nationen mag es da andere Beispiele dunkelster Kapitel in der Kirchen- und

2. Vom Anderen lernen

beachten, erscheint mir wesentlich. Von Bedeutung ist und bleibt die eigene Geschichte, die Schritte, Sprünge und Brüche, die die Entwicklungen der eigenen Religion und Theologie gemacht haben.

2.1.1. Am 'Runden Tisch'

Methodisch läßt sich aus dem II. Vatikanischen Konzil einiges lernen. Franco Sottocornola knüpft bei seinen Überlegungen zur Erziehung zum interreligiösen Dialog auch daran an und kommt zur Schlußfolgerung, daß jede Religion gefordert ist, auf dem Grunde der eigenen religiösen Tradition eine Pädagogik des Dialoges⁵ zu entwickeln. Die katholische Kirche begründe ihre Grundprinzipien in den Aussagen des II. Vatikanischen Konzils: *1. Recht aller Menschen auf Religionsfreiheit ⇒ Junge Menschen müssen darin unterrichtet werden, daß es, von der Natur der Sache her, eine Pluralität von Glaubensaussagen und religiösen Ausdrucksformen gibt und daß man sie respektieren müsse [...]* *2. positive Grundeinstellung anderen Religionen gegenüber* (S. 467 [217]).

Eine Kultur des Dialoges und des Zuhörens ist wichtig, des sich Öffnens für die Ideen und Vorstellungen der Anderen. Die Erklärung zur Religionsfreiheit kann hier beispielhaft als Dokument genannt werden, das dazu auffordert, Anderen offen zu begegnen (XVI Dignitatis Humanae).

Entscheidungen werden in Gruppen gefunden und nicht von wenigen vorgegeben. Karl Rahner und Herbert Vorgrimler beschreiben das II. Vatikanische Konzil als *ein Konzil in Freiheit und im offenen Dialog* (S. 20 [197]). Des weiteren stellen sie fest, daß es *zu theologischen Aussagen kam, ohne dabei einfach im Stil eines weltlichen Parlaments Minoritäten zu überstimmen [...]* (S. 21 [197]). Dabei kann aber nicht darüber hinweggesehen werden, daß nicht das Gespräch mit allen anderen geführt wurde. Als Mangel sehen Karl Rahner und Herbert Vorgrimler die Kirche als *Klerikerorganisation* (S. 24 [197]). Auch wenn es wichtig ist festzustellen, daß Menschen von den verschiedensten Erdteilen und Kulturen sich begegnen und globale Kontakte knüpfen, so handelt es sich doch ausschließlich um Kleriker. Alle anderen, Frauen und Männer, sind weitgehend nicht präsent, wenn von einigen Beratern abgesehen wird.

Dabei wird Geschichte kreativ fortgeschrieben. Die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen, *Nostra Aetate*, kann an dieser Stelle erwähnt werden, denn das Verhältnis der katholischen Kirche zu den meisten anderen Religionen war bis dahin nicht konstruktiv gestaltet worden. Vor dem Hintergrund der Verfehlungen

Menschheitsgeschichte geben. Die Missionen mit Bibel und Schwert, der Ureinwohner und Urkulturen zum Opfer fielen, mögen hier als ein anderes Beispiel dienen.

⁵Für die konkrete Arbeit gibt Franco Sottocornola folgende methodische Anregungen: gute Kenntnisse, Zuhören, Treue zur eigenen religiösen Tradition, direkter Kontakt mit dem anderen, konkrete Zusammenarbeit, Vorbilder und Beispiele, gemeinsames Beten und interreligiöser Dialog auf allen Ebenen.

im Namen der katholischen Kirche gegenüber Menschen anderen Glaubens bekräftigt das Konzil die *Aufgabe, Einheit und Liebe unter den Menschen und damit auch unter den Völkern zu fördern, [und sie] faßt vor allem das ins Auge, was den Menschen gemeinsam ist und sie zur Gemeinschaft untereinander führt. [...] Die Menschen erwarten von den verschiedenen Religionen Antworten auf die ungelösten Rätsel des menschlichen Daseins [...] (X,1).*

Der Blick wird sowohl nach innen gerichtet als auch nach außen. Dies wird an den Dekreten deutlich, die sich mit Themenkreisen auseinandersetzen, die innenkirchliche Fragestellungen behandeln und um solche, die bewußt die Kirche in der Welt von heute thematisieren. In der pastoralen Konstitution *Gaudium et Spes* führt dies zur Solidarisierung *mit den Ärmsten und Bedrängten aller Art (XIII,1)*, woraus sich die Option für die Armen und später die Befreiungstheologie entwickelt hat. Ein weiteres Beispiel ist die Forderung eines Einsatzes für den Frieden. *[...] mit allen Menschen zusammenzuarbeiten, um untereinander in Gerechtigkeit und Liebe den Frieden zu festigen und alldas bereitzustellen, was dem Frieden dient (XIII,77).* Es wird deutlich, daß es notwendig ist, etwas übereinander zu wissen und sich, wo nötig, kompetente Gesprächspartner zu suchen. Mit Würde und Achtung ist voneinander zu reden.

Die Kirche sollte sich zur Welt hin öffnen. Was bedeutet dies ganz konkret heute? In verschiedenen Teilen der Welt müssen die Antworten darauf unterschiedlich ausfallen, weil es lokale Fragen betrifft. Aber dann, wenn sich globale Vernetzungen zeigen, sind gemeinsame Antworten gefragt. So zum Beispiel, wenn es politische und wirtschaftliche Gebiete betrifft. Wenn etwa fairer Handel entwickelt und unterstützt wird, oder es sich gemeinsam für Gerechtigkeit und Frieden einzusetzen gilt.

Die Dokumente des II. Vatikanischen Konzils selbst weisen immer wieder den Charakter von Kompromiß-Autorenschaft auf. Was einvernehmlich beschlossen werden wollte, konnte die 'Gegenseite' nicht rigoros außen vor lassen. Gerade hierin liegt meines Erachtens ein wertvoller Hinweis für uns heute und morgen. Es gilt im Gespräch zu sein, zu bleiben, quasi am 'Runden Tisch'. Dabei kommt es nicht darauf an, den jeweils anderen 'über den Tisch ziehen zu wollen'. Gefragt ist eine offene Gesprächskultur auf verschiedenen Ebenen: in den jeweiligen christlichen Kirchen (denn auch hier gibt es ja bekanntlich schon erhebliche Probleme⁶), zwischen den unterschiedlichen christlichen Bekenntnissen, mit den Vertretern anderer religiöser Glaubensgemeinschaften, aber auch mit nichtreligiösen Ansprechpartnern.

⁶Als Beispiel hierfür sei eine Verlautbarung des Vatikans genannt, *Dominus Jesus*. Eine Reaktion darauf findet sich in den Beschlüssen der 9. Synode der EKD, *[...] daß man am Ende der Erklärung Dominus Jesus den Eindruck gewinnt, hier identifiziert die Römisch-katholische Kirche in falscher Weise die Autorität Jesu Christi mit ihrer eigenen Autorität [53].* Der Text schließt mit der Hoffnung auf alle erneuernden und befreiende Kräfte.

2. Vom Anderen lernen

In diese Richtungen weisen auch die Dokumente des II. Vatikanischen Konzils. Der Blick wird mit ihnen erstmals aus der Innenperspektive auch nach außen gerichtet, voller Achtung gegenüber den anderen abrahamitischen und anderen Religionen und darüber hinausgehend wird auch auf die 'nichtreligiöse' Welt aufmerksam gemacht⁷.

Den nichtkatholischen Beobachtern kommt im Prozeß des II. Vatikanischen Konzils auch eine wichtige Rolle zu. Sie hatten unter anderem Einsicht in noch nicht veröffentlichte Dokumente und wiesen auf Fehler oder Mißverständnisse hin, reichten Anfragen ein. Hieran wird deutlich, wie elementar es ist, nachzufragen, ob ich etwas richtig verstanden habe und das Selbstverständnis des Anderen meinem Bild von ihm tatsächlich entspricht. So schreibt Manfred Plate, *schon allein die Gegenwart der nichtkatholischen Beobachter weckte ökumenische Rücksichtnahme. Aber dabei blieb es nicht [...] es kam zu einer wahrhaft ökumenischen Begegnung auf diesem Konzil. Die als persönliche Gäste auf dem Konzil weilenden beiden Brüder aus dem protestantischen Kloster Taizé in Burgund, Roger Schutz und Max Thurian, machten es sich zum Beispiel zu einer besonderen [...] Aufgabe, mit den katholischen Bischöfen des ganzen Erdkreises in unmittelbaren persönlichen Kontakt zu kommen. Sie luden sie zum Abendessen [...] und nach dem Essen – war eine kurze gemeinsame Andacht [...] (S. 110 [190]).*

Franco Sottocornola zählt zu den Grundtugenden des interfaith Dialoges Glaube, Hoffnung und Liebe. *Ein echter Dialog schließt also das aufrichtige und gegenseitige Glaubenszeugnis beider Partner ein. [...] So wie die Wurzeln des interreligiösen Dialogs sich tief in den Grund des eigenen Glaubens einsenken müssen, so müssen sich seine Zweige weit in den blauen Himmel der Hoffnung strecken. [...] Nur wenn ein Dialog als praktizierte Liebe verstanden und auch geführt wird, kann man hoffen, daß er seine Ziele erreicht [...] und das nicht, weil sie einander ähnlich sind, sondern trotz all ihrer Differenzen, die sie genau so gut spalten könnten (S. 469f [217]).*

2.1.2. Voneinander lernen

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang wichtig wird, ist aufzuzeigen, wo in der Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen fruchtbare Entwicklungen entstanden sind, von denen sich lernen läßt. Desweiteren ist es hilfreich, wahrzunehmen und zu berücksichtigen, wie werden wir und unsere Bemühungen von Außen gesehen und verstanden? Es stellt sich die Frage, ob wir willens und fähig sind, auch voneinander zu lernen. Entscheidend erscheint mir hier die Erfahrung, daß gerade in der Begegnung unter Verschiedenen, im Anknüpfen an Gemeinsamkeiten Gespräche, Dialoge beginnen.

⁷In diese Richtung können auch die Bemühungen von Johannes Paul II gesehen werden. Als Beispiel dafür könnte das Engagement genannt werden, Religionen beten für den Frieden, 1986 erstmals in Assisi so durchgeführt.

Damit meine ich Gemeinsamkeiten, die uns alle Betreffen weil wir Menschen sind. Dies beginnt mit einem Lächeln auf der Straße, selbst wenn ich von meinem Gegenüber 'nur' die Augen unverhüllt sehen kann, reicht über ein freundliches Miteinander bis zu Diskussionen um die Stellung der Frau, Fragen nach sozialem Engagement oder der Sorge um Asylsuchende. Ein Schlüsselerlebnis kann hier die Einsicht sein, daß uns etwas ganz ähnlich berührt und bewegt, auch wenn wir uns von zwei verschiedenen religiösen und kulturellen Ufern aus einem Thema zuwenden⁸. Das Voneinanderlernen kann dann zu einem Miteinanderlernen werden.

Auf rein menschlicher Ebene gibt es Gemeinsamkeiten, die verbindende Wirkung haben können und zugleich berühren diese Bereiche menschlicher Erfahrung den des Transzendenten. Dies sind generell die menschliche Disposition, Grenzerfahrungen und die Frage nach dem Sinn des Lebens. Die Antworten, die Menschen darauf geben, sind Versuche, denn alle Menschen sind auf der Suche, unterwegs auf anderen Wegen. Mit den variierenden Gotteserfahrung und Gottesverständnissen können Menschen einander Anregung, Anfrage, Ansporn und Korrektiv sein. Die Ergebnisse aus der Beschäftigung mit den Schriften, mit Ethik, Mystik und Engagement zeigen deutlich, daß Menschen im Anderen auch Eigenes entdecken können. Dies kann sich in zwei Richtung positiv auswirken. Zum einen ist es ein Anknüpfungspunkt für den Versuch, einander zu verstehen und vom Nah-Fremden auch das Ganz-Fremde entdecken zu lernen. Zum anderen kann dadurch der eigene Weg bestärkt werden und das Bemühen, den eigenen religiös-kulturellen Weg authentisch zu verwirklichen und zu transformieren. Auf der Basis des bisher Entwickelten kann dies eindeutig als Herausforderung zur konstruktiven Begegnung mit dem Anderen und zu Bemühungen um interfaith Lernen gesehen werden.

2.1.3. Theologie in Vielfalt

Die Frage kann mitnichten heißen Innovation oder Tradition. Traditionen werden weitergegeben und im Prozeß des Tradierens wandeln sie sich. Ob wir das nun wollen oder nicht. Das beginnt auf der Ebene der Sprache. Dieselben Wörter haben heute andere Kon-

⁸Unerlässlich ist es, hier hinzuzufügen, daß diese 'scheinbare' Trennung zwischen Kultur/Gesellschaft und Religion/Religionswissenschaft, eine westliche Erungenschaft ist. Wobei ich zu bezweifeln wage, daß diese Kategorisierung es schafft, dem Phänomen gerecht zu werden. Ethische Entscheidungen, die wir auf dem nicht religiösen Felde der Gesellschaft zu treffen haben, weisen immer wieder auch religiöse Elemente oder Befangenheiten auf, um nur ein Beispiel zu nennen. Gwen Griffith-Dickson schreibt, *es ist jedoch schwierig, Grundzüge von 'Religion' auszumachen, die für alle unterschiedlichen Kulturen der Welt gelten und gleichzeitig andere Organisationsmodelle oder Praktiken in diesen Kulturen erfolgreich ausgrenzen. [...] Das Wort 'Religion' ist demnach kein neutraler Begriff, nicht einmal im amerikanischen und europäischen Christentum. Nicht zuletzt sind seine Grenzen immer dann umstritten, wenn in den 'weltlichen' Bereichen von Naturwissenschaft und Medizin oder Wirtschaft und Regierung eine ethisch bedeutsame Frage zur Politik, zum Gesetz oder zur Praxis aufkommt* (S. 399f [79]).

2. Vom Anderen lernen

notationen als gestern und morgen werden unsere Kinder sie wiederum anders lesen und verwenden. Befreiung schmeckt einem Gefangenen ganz anders als jemandem, der sich frei glaubt. Durch die Weitergabe ereignet sich also schleichende Veränderung. Die Frage ist, ob wir darüber hinaus bewußt die Zeichen der Zeit deuten als solche, die zu uns sprechen und uns dazu herausfordern, etwas verändern zu wollen, kreativ und konstruktiv.

Wie läßt sich in einer Welt, die sich global gibt auf diesem Globus, auf der scheinbar unendliche Optionen bestehen, so von Gott und den Menschen sprechen, daß die Menschen nicht Angst und Lähmung verspüren Angesichts der Fülle von Religionen und religiösen Ausdrucksformen? Des weiteren ist zu fragen, ob die Religionen einen Traum von einer besseren, gerechteren Welt haben.

Es lassen sich eine Fülle von Fragen stellen. Kann theologisches Denken und Diskutieren der kulturellen, religiösen, geschlechtlichen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden? Kann in der Theologie und religiösen Institutionen dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklicht werden, ohne Abweichendes auszugrenzen? Wie läßt sich bei den Verschiedenen an der Verantwortung beteiligen, Chancengleichheit wahren, ohne daß Selbstbewußtsein der einzelnen Gruppen zu beschädigen?

Im Folgenden werde ich aufzeigen, wo Ansätze sind, die christlicher Seits in diese Richtungen gehen. Dort, wo Menschen über Gott und die Welt nachdenken und philosophieren, streiten und sich vertragen, formt sich eine Theologie in Vielfalt. Visionen und Träume sind es, die uns glauben, hoffen und handeln lassen.

2.1.4. Menschenrechte und Religionsfreiheit

Dies kann indes nicht darüber hinwegtäuschen, daß es meines Erachtens katholischer Seits einen ungeheuren Handlungsbedarf gibt. Einen Bedarf, zu handeln, wo es um die Menschenrechte geht, um Freiheit und Demokratie⁹. Denn dort, wo es darum geht, den je Anderen konstruktiv zu begegnen, da betrifft dies implizit die Frage nach den Menschenrechten und nach Religionsfreiheit. Gerade auf diesem Gebiet könnte die Stärke der Religionen liegen, wenn an die Traditionen anknüpft, die in Schriften, Ethik und Mystik verwurzelt sind und die Gleichheit aller Menschen vor Gott oder dem Göttlichen betonen, sowie den Andersgläubigen Integrität zusichern. Dies kann dann glaubwürdig vertreten werden, wenn es im Innenbereich der betreffenden Religion authentisch umgesetzt ist.

⁹Christel Hasselmann erinnert daran, daß die römisch-katholische Kirche bis zum II. Vatikanischen Konzil die Menschenrechte als unchristlich verurteilte. Und nur indirekt hat ein Vertreter des Heiligen Stuhls durch die Unterzeichnung der KSZE Schlußakte auch die Menschenrechte unterzeichnet (S. 191, 192 [86]). Es bleibt die Frage ungeklärt was mit der praktischen Umsetzung der Menschenrechte innerhalb der Kirche ist.

In einer Welt nach dem 2. Weltkrieg, zahlreichen oder unzähligen Kriegen vor Ort, atomarem Wettrüsten und terroristischen Anschlägen ist Frieden ein ganz wichtiges Ziel. Das Problem des Zusammenlebens von Menschen verschiedener Religionen war auch Thema der Erklärung zur Religionsfreiheit im II. Vatikanischen Konzil. Andersgläubige wurden nicht etwa verurteilt, sondern jedem Menschen das Recht auf Religionsfreiheit zuerkannt. Es wird dabei nicht die Frage nach der Wahrheit diskutiert. In religiösen Dingen kann es keinen Zwang geben. Von seiten der Menschen- oder Freiheitsrechte nicht und auch aus Sicht des Glaubens nicht. Glaube ist Gnade.

Alles in allem stellte sich die Kirche mit dem II. Vatikanischen Konzil den Fragen der Zeit, versuchte sich nicht gegen die Welt abzusichern, sondern konstruktiv das Verhältnis von Kirche und Welt aufzugreifen und zu bearbeiten.

Ein weiterer Schritt, der sich an die Anerkennung der Religionsfreiheit natürlicher Weise hätte anschließen müssen, ist die Unterzeichnung der Menschenrechtskonventionen. Diesen Schritt hat die katholische Kirche nicht getan und somit hat der Vatikan im Europarat auch nur den Status eines Beobachters inne. Hier einige Punkte, die in der katholischen Kirche neu zu regeln wären, wenn sie die Menschenrechteklärung denn unterzeichnen wollte. Herbert Haag führt als wesentlich folgendes auf: (1) Das Recht auf freie Meinungsäußerung, (2) die volle Gleichberechtigung von Frau und Mann, (3) demokratische Wahlen statt Ernennungen, (4) das Recht auf Sexualität (S. 113f [84]).

Gerade bei dem Thema Menschenrechte wird deutlich, daß das II. Vatikanische Konzil als ein Anfang gesehen werden kann, der unbedingt weitergeführt werden muß. Daraus folgt, weitergedacht, daß eine Kirche und die dahinterstehende Theologie strenggenommen nur dann einen Anspruch erheben kann, einen wichtigen Beitrag zu einer zeitgenössischen Bildung zu leisten, so sie selber sowohl ihrer Wurzeln gemäß bewußt handelt, als auch ihr eigenes Erscheinungsbild vernünftig gestaltet.

Glaube und Vernunft dürfen sich nicht widersprechen. Mag die Vernunft auch manches an Tradition als überkommen entlarven. Dann erst zeigt sie ein Gesicht, wie Jesus es selbst vorgelebt hat, der im übrigen recht zwanglos mit Traditionen umging, wenn sie der Freiheit des Menschen entgegenstanden. In der Tradition der Propheten setzt er sich konsequent ein für die Unterdrückten und Benachteiligten, die von der Gesellschaft Vergessenen. Herbert Haag schreibt, *Jesus nahm auch jene ernst, die von den religiösen Führern des Volkes als Menschen zweiter und dritter Klasse behandelt wurden: die Frauen, die Andersgläubigen, die Ungebildeten, die Kranken, die Protestuierten, die Unmoralischen. [...] Weil Jesus den Menschen ernst nahm, nahm er auch die Rechte des Menschen ernst* (S. 112f [84]).

Der lateinamerikanische Theologe L. P. Aguirre sagt in einem Interview mit der Zeitschrift Golias, *Die größte Gefahr für die Kirche: Ihre Angst vor der Freiheit. [...] die*

2. Vom Anderen lernen

Kirche bei der Masse überhaupt nicht mehr glaubwürdig ist. [...] Ich glaube nicht, daß die Reform der Kirche von oben kommt, das heißt vom Vatikan, sondern vom Bemühen der Basischristen, der Glaubensgemeinden und des Klerus, der mit den Armen und ihrer Befreiung zusammenwirkt. Und ganz besonders von den Frauen, die kämpfen, um sich vom Klerikalismus und Sexismus der Kirche zu befreien. [...] Eine Reform, [...] wie Jesus es bezeugt hat, von der Kirche der Armen, der Opfer der Geschichte und derer, die darauf verzichtet haben, auf dem Rücken der Unterdrückten Theologie zu betreiben (S. 52ff [4]).

2.1.5. Geschichte des 'Verheutigens'

Geschichte hat immer Licht- und Schattenseiten. Es ist daher wichtig, keine pauschalen Urteile zu fällen – bei keiner Religion. Die verschiedenen Religionen und die sie begleitenden theologischen Reflexionen weisen immer wieder Phasen des Schönen und Guten auf aber auch Abschnitte der Unterdrückung und Gewalt, angeblich im Namen Gottes. So ist es wichtig, insgesamt die Augen vor keiner Seite zu verschließen und wachsam, kritisch zu bleiben. Zum Abschluß der Überlegungen zum Thema Aggiornamento gehe ich auf die geschichtliche Entwicklung von christlichen Bemühungen des Verheutigens ein. Nur einige Ausschnitte der Geschichte, die ökumenische und interfaith Zeitschritte dokumentieren, betrachte ich.

1870 Das I. Vatikanische Konzil äußert sich mit der Unfehlbarkeitserklärung zum Anspruch der katholischen Kirche. Dies zeugt von Anmaßung und gekränkter Eitelkeit eines um den Vatikanstaat gebrachten Klerikalismus. In dem Buch 'Kirchengeschichte-ökumenisch' wird formuliert, *dennoch bleibt die Definition von 1870 in ihrer Schärfe [...] ein Ärgernis, nicht nur im ökumenischen Dialog (S. 145 [83])*. Es wird katholischer Seits keinerlei Bedarf ökumenischer Aktivität gesehen und so auch die Teilnahme an ökumenischen Initiativen verboten.

1893 Das Zusammenkommen des ersten Parlaments der Weltreligionen findet in Chicago statt¹⁰. Dies ist eine Versammlung von Vertreterinnen und Vertretern der Weltreligionen. Sie ist Bestandteil des kulturellen Begleitprogramms der Weltausstellung in Chicago. Als ein Ziel dieses Parlaments beschreibt Christel Hasselmann den *Geist der Brüderlichkeit*

¹⁰In Joachim Gnilkas Buch über Bibel und Koran und was sie verbindet bzw. trennt, erwähnt der Autor einen regen interreligiösen Dialog des 15. Jahrhunderts. Damals wurde in der Diskussion, wenn auch nur kurz, über ein interreligiöses Konzil nachgedacht [74]. Tatsächlich stattgefunden hat eine interreligiöse Zusammenkunft mit der Versammlung des Ersten Weltparlaments der Religionen 1893 in Chicago.

Er sieht es als eine Voraussetzung für unser Leben in Frieden an, daß wir mehr voneinander wissen. Interfaith Kompetenz ist nach ihm eine Voraussetzung für den Frieden. *Hier und auf anderen Feldern besteht die Möglichkeit und – angesichts der großen Bedrohung der Menschheit in unserer Zeit – die Notwendigkeit, zusammen zu wirken im Dienst an den Menschen für Frieden und Gerechtigkeit. Voraussetzung dafür ist, daß wir uns besser kennen lernen (S. 185 [74]).*

vertiefen, um den internationalen Frieden zu sichern (S. 24 [86]). Das erste Parlament der Weltreligionen kann als Schlüsselereignis betrachtet werden. Es ist ein Auslöser für konstruktive Begegnungen christlicher Seits mit Menschen anderer Religionen. Es wird realisiert, daß auch außerhalb ‘des’ Christentums Glaubenswahrheiten existieren, alle gleichberechtigte Partner sind und es Heilswege gibt, nicht nur einen Heilsweg.

1948 In Amsterdam wird der Ökumenische Rat der Kirchen gegründet. Die ökumenische Bewegung hatte 1910 mit der Weltmissionskonferenz in Edinburgh einen wichtigen Impuls erhalten.

1964 Auf dem II. Vatikanischen Konzil wird das Dekret über den Ökumenismus verabschiedet. Karl Rahner und Herbert Vorgrimler schreiben in ihrer Einleitung zu diesem Konzilstext, dieses Dokument bedeute katholischer Seits *den Eintritt der katholischen Kirche in die Ökumenische Bewegung* (S. 227 [197]). Wenn auch der Beitritt zum Ökumenischen Rat der Kirchen auch nach Jahrzehnten immer noch aussteht, so darf nicht davon abgesehen werden, daß mit dem II. Vatikanischen Konzil eine Öffnung der katholischen Kirche zur ökumenischen Bewegung auf offizieller Ebene stattgefunden hatte. Unerläßlich ist der Hinweis, daß es sich hier um einen Anfang handelt.

1965 Ein Dokument, das vom II. Vatikanischen Konzil veröffentlicht wird, ist die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen, *Nostra Aetate*. Karl Rahner und Herbert Vorgrimler unterstreichen in ihrer Einleitung zum Konzilstext deren Bedeutung. *Der apologetisch – ‘missionarische’ Weg wird hier also nicht beschritten. [...] das Konzil [...] eröffnet [...] eine Perspektive zu größerer Gelassenheit in der Mission [...] Voraussetzung einer geduldigen und positiven Koexistenz der Kirche mit den anderen Religionsgemeinschaften und in einem Dialog mit diesen als solchen* (S. 350 [197]). Es wird im Konzilstext dafür plädiert, *das Vergangene beiseite zu lassen, sich aufrichtig um gegenseitiges Verstehen zu bemühen und gemeinsam einzutreten für Schutz und Förderung der sozialen Gerechtigkeit, der sittlichen Güter und nicht zuletzt des Friedens und der Freiheit für alle Menschen* (X 3 [197]).

1970 In Kyoto findet die Weltkonferenz der Religionen für den Frieden statt. Sie ist getragen von dem Selbstverständnis, daß sich Menschen verschiedener Religionen gemeinsam für Gerechtigkeit und Frieden und für den interfaith Dialog engagieren.

1973 Zahlreiche ökumenische Initiativen führen zur Einrichtung von Kommissionen auf verschiedensten Ebenen. 1973 wird der ‘Malta-Bericht’ veröffentlicht, in dem unter anderem auch *erstmalig eine gegenseitige Anerkennung der kirchlichen Ämter* empfohlen wird (S. 77 [200]).

1982 führt die Weiterarbeit zur Veröffentlichung des ‘Lima-Dokumentes’, in dem Erklärungen zu Taufe, Eucharistie und Amt gemacht werden. Die in Lima erarbeitete Gottesdienstliturgie führt katholische, orthodoxe und protestantische (alphabetische Anord-

2. Vom Anderen lernen

nung) Elemente zusammen. Die Lima-Liturgie sollte es allen Traditionen ermöglichen, sich in dieser Gottesdienstliturgie wiederzufinden und als gültigen Gottesdienst anzusehen.

1986 Johannes Paul II lädt Vertreter der verschiedenen Weltreligionen zum Friedensgebet nach Assisi ein, im Internationalen Jahr des Friedens. So angestoßen, werden ähnliche Treffen immer wieder organisiert. Ein deutliches Zeichen. Es soll nicht gegeneinander polemisiert werden, sondern dem Wunsch, der Sehnsucht nach Frieden wird gemeinsam Ausdruck gegeben, im Gebet¹¹.

1989 Die Europäische Ökumenische Versammlung findet in Basel statt. Dort wurde für den Dialog mit Menschen in anderen Teilen der Welt formuliert, daß es als nötig empfunden wird, *auch Dialoge zu führen mit anderen Weltreligionen, Kulturen und Weltanschauungen. Um bei einer solchen Begegnung glaubwürdig zu sein, brauchen wir gute Beziehungen innerhalb der Kirchen und zwischen ihnen. [...] Wir müssen auch unseren dicht neben uns lebenden Nachbarn begegnen, die einen anderen Glauben oder auch gar keinen haben. Wir meinen, daß nicht nur der Dialog mit Menschen anderer Glaubensüberzeugungen dringend ist, sondern auch das gemeinsame Handeln für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung. Diese Verpflichtung teilen wir mit anderen Menschen guten Willens* (6.3 90, 91 [221]). Ganz klar wird hier der Zusammenhang herausgearbeitet, daß ökumenische und interfaith Bemühungen Hand in Hand gehen müssen und sich letztlich alles an der Authentizität und praktischen Relevanz messen lassen muß.

1993 In Chicago findet das zweite Parlament der Weltreligionen statt. Auf dieser Konferenz treffen sich Vertreterinnen und Vertreter, sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den verschiedenen Religionen. Laut Daniel Gómez-Ibáñez stehen im allgemeinen Interesse folgende Bereiche: kritische Dialoge, und darauf aufbauend ein besseres wechselseitiges Verständnis und dies erachtet er als Basis für den Weltfrieden und die Bewahrung des Planeten (S. 48, 49 [76]). Es handelt sich hierbei um gemeinsame Erfahrungen, erweitertes Wissen und ein geteiltes Engagement. Die globale Situation hat sich im Vergleich mit der im Jahr 1893 dahingehend verändert, daß viele Menschen verschiedener Religionen nun tatsächlich als Nachbarn vor Ort nebeneinander wohnen.

1995 *Ut unum sint* – Diese Enzyklika von Johannes Paul II über die Bedeutung der Ökumene und die Herausforderung unserer Zeit kann gelesen werden als ein Gesprächsangebot eines Papstes, der schreibt als Bischof von Rom. Ganz deutlich beschreibt er die Rolle des Bischofs von Rom als ein Amt, das nur gemeinsam mit allen Bischöfen wahrgenommen werden könne. *The Bishop of Rome is a member of the 'College', and*

¹¹Francis Arinze dokumentiert die Kritik, *es reicht nicht, für den Frieden zu beten, man muß auch etwas für ihn tun*. Und weist darauf hin, *es reicht nicht, etwas für den Frieden zu tun, man muß für ihn beten* (S. 94 [10]). Meines Erachtens ist aber die Botschaft an die Welt die des gemeinsamen Betens von Menschen der verschiedenen Religionen das entscheidende.

the Bishops are his brothers in the ministry (§ 95 [111]). Und weiter schreibt er, daß es für ihn darauf ankomme, seinem Amt gerecht zu werden und offen für eine neue Situation zu sein (§ 95 [111]). Kann dies im ökumensichen Kontext als ein Angebot gelesen werden, den Primat des Bischofs von Rom neu zu interpretieren? Auf dem Einband zum Text bewertet die Catholic Truth Society dies jedenfalls so wenn sie schreibt, *A moving passage (paras 95 & 96) of this letter affirms Pope John Paul's particular responsibility to find a way of exercising his primacy 'open to a new situation'. [...] He invites Church leaders and their theologians to engage with him in a patient and fraternal dialogue* [31]. Für diesen Dialog müßten Kontroversen beiseite gelegt werden.

2.1.6. Zusammenfassung – Aggiornamento

Menschliches Leben und Handeln ist immer getragen durch die Vergangenheit, und sich seiner Wurzeln bewußt zu sein, gibt Halt zum wachsen. Dies kann und darf aber nicht zur Folge haben, im Vergangenen zu verharren. Auf die christlichen Kirchen bezogen bedeutet dies meines Erachtens eine Besinnung auf jene Entwürfe und Kräfte, die nicht ausgrenzen sondern offen auf die Anderen zugehen und sie respektvoll würdigen.

Wie in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt, bietet das II. Vatikanische Konzil für die katholische Kirche und Theologie eine gute Ausgangsbasis. Als 'dialogisches Konzil' weist es rein methodisch darauf hin, wie mit Vielfalt und Verschiedenheit dialogisch umgegangen werden kann. Ist das II. Vatikanische Konzil vor allem im katholischen 'Innenraum' ein Beispiel für ein Arbeiten am Runden Tisch, so läßt sich dies prinzipiell auf die heutige Situation übertragen. In Bezug auf den kirchlichen 'Innenraum' ist eine Veränderung wünschenswert in Richtung der Einbeziehung all jener in den innerkirchlichen Dialogprozeß, die beim II. Vatikanische Konzil noch ausgeschlossen waren, insbesondere alle Nichtkleriker: Frauen und Männer. Dies wäre ein Aspekt in der Anwendung der Menschenrechte innerhalb der katholischen Kirche.

Des weiteren folgt aus der Dialoghaltung während des II. Vatikanischen Konzils innerhalb der Kirche, daß diese auch im Verhältnis zu den anderen Religionen verstärkt zu entwickeln ist. Der Exklusivismus ist in diesem Kontext zu erwähnen, da dieser einem aufrichtigen Dialog auf gleicher Augenhöhe mit den anderen Religionen im Wege steht. Es ist aber zu fragen, ob, insofern der Heils-Exklusivismus Teil der Geschichte ist, dieser dann nicht auch im Fortlauf der Geschichte veränderbar ist (Siehe hierzu §§[2.3, 2.4, 2.5, 4.2]).

Werden die Texte des II. Vatikanischen Konzils als Aufforderung zum solidarischen Handeln in Kirche und Welt verstanden, dann kann dies auch dahingehend verstanden werden, von Angesicht zu Angesicht mit den Menschen verschiedenster kultureller, religi-

2. Vom Anderen lernen

öser und weltanschaulicher Wurzeln zusammenzuarbeiten. Dialoge sind zu pflegen und Solidarität zu praktizieren.

2.2. Von der Ökumene lernen

In diesem Abschnitt betrachte ich die christliche ökumenische Bewegung. Ökumene (gr.) bedeutet zunächst einmal die bewohnte Erde als menschlicher Lebensraum und desweiteren die Gesamtheit der Christen. Demzufolge wird mit der ökumensichen Bewegung 'nur' die Bemühung der verschiedenen christlichen Kirchen um Einheit verstanden. Im Kontext meiner Arbeit ist dieser Aspekt der Begegnung und Zusammenarbeit mit den Anderen wichtig, weil deutlich gemacht werden kann, daß auf diesem Gebiet ein Erfahrungsschatz zu finden ist, der auch für die interfaith Arbeit genutzt werden kann. Des weiteren bietet sich hier eine Grundlage, um vom konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ausgehend Religionsunterricht weiterzuentwickeln.

Gemäß meiner Erfahrung im Gespräch mit Menschen verschiedenen Glaubens ist dies aber ein Phänomen, das es auch in anderen Religionsgemeinschaften gibt: das Streben von Gruppierungen innerhalb einer Religion, die sich historisch voneinander entfernt haben, um ein versöhnteres Verhältnis zueinander. Als Beispiele hierfür möchte ich für den Islam die Bemühungen nennen, die Schiiten, Sunniten und Aleviten in Europa zur Zeit sehr vorsichtig unternehmen, um sich einander zu nähern, zusammen zu beten. Im Sikhismus gibt es Bemühungen, die alte Tradition, daß es verschieden Schulen innerhalb des Sikhismus gibt, neu zu beleben, außer nur einer reformierten Richtung.

Daraus leite ich ab, daß wir alle schon 'zu Hause' lernen sollten, einander an- und ernstzunehmen in unserer Verschiedenheit. Anders zu sein bedeutet nicht besser oder schlechter, wahrer oder unwahrer zu sein. Entwicklung in der Ökumene sind unterschiedlich stark ausgeprägt. Es gibt Unterschiede zwischen den Religionsgemeinschaften wie auch innerhalb dieser.

In den folgenden Abschnitten werde ich die christliche Ökumene genauer betrachten und analysieren. Folgende Aspekte nehme ich in den Blick.

- Im Abschnitt 'Ökumene katholisch' werde ich vor allem auf Dekrete des II. Vatikanischen Konzils eingehen, die im Zusammenhang mit christlicher Ökumene zu sehen sind. Die Bewegung der Ökumene hat eine Geschichte.

Drei Theologen und ihre Positionen wähle ich aus. Es sind dies die beiden katholischen Theologen Herbert Haag und Leonardo Boff sowie der protestantische Theologe Johannes Rehm. In den Arbeiten, auf die ich mich beziehe, kommen unterschiedliche Schwerpunkte zum Tragen.

- Herbert Haag analysiert die katholische Kirche kritisch und kommt zur Schlußfolgerung, daß sie sich wandeln müsse. Die Forderungen, die er formuliert sind, außer im Innenbereich Kirche, auch von besonderer Relevanz was die ökumenische Beziehung zu anderen christlichen Kirchen betrifft.
- Für den Befreiungstheologen Leonardo Boff ist Ökumene nur im umfassenden Sinne und im Kontext der gesamten Schöpfung wirkliche Ökumene. Daraus resultiert eine tiefgreifende Kritik der katholischen Amtskirche.
- Johannes Rehm setzt sich mit der Diskussion um ein Ökumenisches Abendmahl auseinander. Seine Ausführungen weisen konstruktive Wege, die aufzeigen, daß einem gemeinsamen Abenmahl aus der Perspektive der ökumensichen Theologie nichts im Wege steht. *Denn wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen* (Mt 18,20).

Im Anschluß an diese theoretischen Positionen füge ich das Beispiel gelebter Ökumene¹² ein, wie es in der Arche Gemeinde in Nechargemünd zu erleben ist und untersuche abschließend die praktische Relevanz der ökumenischen Thematik im Kontext des Themas meiner Arbeit, der Herausforderung im Angesicht der Anderen.

- Ökumene – Gott hat viele Wohnungen, so der Titel eines Buches, das die Arche-Leute über ihre Kirchengemeinde geschrieben haben. Ökumene bewegt sich in der Spannung von Bewahren und Verändern. Die Arche in Neckargemünd ist ein Beispiel für gelebte Ökumene.
- Ökumenische Wege. Es läßt sich begründen, Religionsunterricht der verschiedenen Religionen einzurichten, aber keinen konfessionsverschiedenen Religionsunterricht. Das bedeutet, ökumenischer Religionsunterricht in den jeweiligen Religionen. Dieser Herausforderung müßten sich alle stellen, Christen, Juden, Muslime und andere. Dies ist indes nur ein Schritt, der dem Bedarf an innerreligiöser Ökumene gerecht wird, nicht aber den interfaith Erfordernissen, was darum später noch thematisiert wird.

2.2.1. Ökumene – katholisch

Ökumene meint im griechisch-lateinischen Sprachgebrauch zunächst einmal ‘die bewohnte Erde als menschlicher Lebens- und Siedlungsraum’ und wird erst später verwendet in der Bedeutung der Gesamtheit der Christen beziehungsweise als Bezeichnung

¹²Weitere ökumenische (evangelisch-katholische) Gemeindezentren sind unter www.oekumenisch.de zu finden (ca. 70).

2. Vom Anderen lernen

für die ökumenische Bewegung. Deren Ziel ist es, eine Annäherung und weiterhin eine Einigung in Glaubensfragen und Fragen des religiösen Arbeitens zu erreichen.

Die Geschichte des christlichen Bekenntnisses ist ein Weg, der sich durch die zentralen Glaubensinhalte von Christologie und Trinität beschreiben läßt, den Menschen aber in unterschiedlicher Art und Weise gegangen sind und gehen. Trennungen zeichnen diesen Weg. Ursachen hierfür sind vielfältig. Zum einen bleibt es nicht aus, daß sich bei der Ausbreitung des Christentums in andere Kulturkreise, bei der Enkulturation, regionale Besonderheiten bilden¹³. Biblisch belegt sind derartige Konflikte bereits von Anfang an, wie am Beispiel der Helenisierung des Christentums vor allem durch Paulus und den auftretenden Auseinandersetzungen mit der Jerusalemer Urgemeinde deutlich wird. Die Apostelgeschichte weist mit dem Streit auch gleich auf eine Art der konstruktiven Lösung hin, ein Kompromiß wird ausgehandelt. Im Fortlauf der Geschichte und bei zunehmender Größe und politischer Bedeutung sind es dann immer wieder auch Fragen nach der Macht, die zu Ausschluß und Trennung führen. Eine kritische Frage muß sich hier aus feministischer Sicht stellen, ob nicht mit der beanspruchten Vorherrschaft der Männer in den ersten Jahrzehnten bereits ein Stück stillschweigend hingenommener Trennung vollzogen wurde und damit ein Verlust an Einheit in Vielfalt.

Der Begriff von der Einheit in Vielfalt wird in der Metapher von der Kirche als Leib Christi (1 Kor 12; Röm 12) biblisch begründet. In drei Richtungen ist nach Rolf Weibel die Einheit zu sehen: 1.) *zwischen Christus und der Kirche*, 2.) *zwischen den Gliedern der Kirche untereinander*, 3.) *zwischen der Kirche und der Welt*. [...] *ist Ökumene also die eine Gemeinschaft aller Christen und Kirchen in der Überwindung konfessioneller, nationaler, kultureller und sozialer Grenzen, die in Zeugnis und Dienst unterwegs ist zur Einheit der Menschheit unter Christus* (S. 765 [245]).

Nach Jahrhunderten von 'Glaubenskriegen', Religion ließ sich schon immer im Interesse der Mächtigen instrumentalisieren und gegen andere Glaubensgemeinschaften ausspielen, entstehen im 19. Jahrhundert zwei gegenläufige Haltungen. Zum einen verhärteten sich konfessionelle Positionen¹⁴, zum anderen bilden sich zur gleichen Zeit Bestrebungen zu einer Einheit der Christen¹⁵. Schon bevor die katholische Kirche ihre Position

¹³In diesem Zusammenhang ist das Missionsdekret des II. Vatikanischen Konzils zu nennen. Darin wird dargelegt, daß die Kirche eine dialogische werden solle. Das bedeutet, offen zu sein für die Vielfalt in den verschiedenen Erdteilen und für die unterschiedlichen Kulturen. Dialog als Methode meint hier nach Manfred Plate verstehendes Gespräch und das Eingehen auf die jeweilige konkrete Situation. So sollen Priester aus anderen als dem europäischen Kulturkreise nicht ihrer eigenen kulturellen Überlieferungen und Traditionen entfremdet werden. Vielmehr sollen diese 'jungen Kirchen' ihren eigenen Beitrag in die Gesamtkirche einbringen. Manfred Plate schreibt, *die Kirche überwindet endgültig ihre abendländischen Vorbehalte, den kirchlichen 'Kolonialismus', und anerkennt die Selbstständigkeit der 'jungen Kirchen' in Asien und in Afrika* (S. 283 [190]).

¹⁴1870 setzt die römisch-katholische Kirche mit der Dogmatisierung der päpstlichen Unfehlbarkeit ein Zeichen deutlicher Abgrenzung; auf protestantischer Seite entstehen weitere Freikirchen.

¹⁵Übernationale und -konfessionelle Foren der Zusammenarbeit von Christen entstehen. Die Weltmissi-

zur ökumenischen Bewegung im II. Vatikanischen Konzil neu diskutierte und wesentlich positiver gestaltete, gab es, wie Manfred Plate schreibt, katholischer Seits von der Ökumene bewegte Menschen, die allerdings auf heftigste Widerstände stießen. *Die innerkatholischen Erneuerungsbewegungen halfen das ökumenische Klima bereiten, lösten Bereitschaft und Verständnis aus. Die Ziele der liturgischen, biblischen und laienapostolischen Strömungen waren ja indirekt auch ökumenische: weil sie zum Gemeinsamen-Wesentlichen hinführten, zur Bibel, zu den Ursprüngen, zu einem vertieften Verständnis der Glaubenslehre* (S. 259 [190]).

Unmittelbar nach dem II. Vatikanischen Konzil wird das Dekret über den Ökumenismus von Manfred Plate als eine der Hauptaufgaben für die Katholiken erachtet. Er sieht eine eindeutige Aufforderung, sich der ökumenischen Bewegung der nichtkatholischen Kirchen anzuschließen¹⁶. Er zitiert Hans Küng über die Konzilsbewegung: *Ein Stillstand ist nicht mehr möglich. Die vom Konzil in der katholischen Kirche ausgelöste Bewegung hat eine derartige Tiefe erreicht, daß sie ihrer eigenen, immanenten Gesetzlichkeit folgen wird [...] Die katholische Kirche ist durch das Konzil in eine hoffnungsvolle Übergangsphase voll neuen Lebens und unvorhergesehener Bewegung hineingekommen* (S 118 [190])¹⁷.

Das Dekret über den Ökumenismus zählt zu den Reformdekreten. Manfred Plate weist auf eine Ansprache Johannes XXIII an die Beobachter der anderen Kirchen im Oktober 1962 hin: *Ich brenne darauf, zu arbeiten und zu leiden für das Herannahen der Stunde, wo sich für alle das Gebet Jesu im Abendmahlssaal verwirklichen wird (also: daß alle eins seien)* (S. 261 [110]). Wollte man sich diesem anschließen, so ist nicht zu übersehen, daß Johannes XXIII nicht auf Traditionen und Streitpunkte hinweist, sondern auf das Zweite Testament. Um dieser Vision entgegenzugehen ist es nötig, begeistert zu sein, zu brennen, sich anzustrengen und zu leiden. Gerade diese Kombination weist darauf hin, daß es sich hierbei wohl kaum um ein kaltes Verwalten von Traditionen handeln kann oder ein kühles Taktieren. Das angesprochene Leiden mag da meines Erachtens sehr wohl implizieren, auch eigene Traditionen weiterzuentwickeln und dies nicht nur von der jeweils anderen Seite zu erwarten.

Manfred Plate weist darauf hin, daß Joseph Ratzinger damals kritisierte, das Konzil habe widersprüchlich klingende Aussagen in ein Dekret zu integrieren versucht, ohne sie

onskonferenz in Edingburgh 1910 ist ein Datum mit dem ein Anfang der ökumenischen Bewegung angesetzt werden kann.

¹⁶Dieser Anschluß steht freilich immer noch aus. So forderte Rolf Koppe, Auslandsbischof der Ev. Kirche in Deutschland, die römisch-katholische Kirche 2003 auf, Mitglied im ÖRK zu werden oder wenigstens als assoziiertes Mitglied mitzuarbeiten. *Dies wäre eine »qualitative Erweiterung« der ökumenischen Bewegung* (S. 58 [126]).

¹⁷Hans Küng selbst erlebt einen jähren 'Umschwung', als er in einem Buch laut über Papst und Unfehlbarkeit nachdenkt: die kirchliche Lehrerlaubnis wird dem Professor entzogen.

2. Vom Anderen lernen

theologisch aufzuarbeiten. Eben diese Tatsache macht er sich heute zu nutze, um eine Interpretation gegenüber möglichen anderen auszuspielen. 1970 schreibt Joseph Ratzinger über die Kirche im Jahre 2000, *Die Zukunft der Kirche kann und wird auch heute nur aus der Kraft derer kommen, die tiefe Wurzeln haben und aus der reinen Fülle ihres Glaubens leben. Sie wird nicht von denen kommen, die nur Rezepte machen. Sie wird nicht von denen kommen, die nur dem jeweiligen Augenblick sich anpassen. Sie wird nicht von denen kommen, die nur andere kritisieren, aber sich selbst als unfehlbaren Maßstab annehmen* (S. 120 [199]). Rückblickend kann festgestellt werden, Joseph Ratzinger hat sich dem Aggiornamento des II. Vatikanischen Konzils nicht verschrieben, vielmehr erweckt er den Eindruck eines ‘unfehlbaren Maßstabes’, der die ‘reine Fülle des Glaubens’ verwaltet¹⁸, zumindest solange er sein Amt in der Glaubenskongregation bekleidete.

Trotz dieser einseitigen Interpretation von Ökumene, im Sinne vom Zurückkommen in die katholische Kirche, gibt es Bewegung auf dem Gebiet der Ökumene. Zwei Prinzipien für die ökumenische Bewegung lassen sich ablesen, das gemeinsame Zeugnis, bei bestehenden Unterschieden und der ökumenische Dialog. Aus der Geschichte der Ökumene, im Anschluß an das II. Vatikanischen Konzil, läßt sich noch ein weiteres wichtiges Element ersehen, das Drängen der Begeisterten an der Basis. Wann werden ‘oben’ Modelle der Basis ernst genommen? Oder werden die Vielfalt und Verschiedenheit ausgebrems?

2.2.2. Herbert Haag: Erneuerung

Herbert Haag weist darauf hin, daß er aus der Perspektive des deutschsprachigen Christentums schreibt. Er mahnt einen dringenden Strukturwandel der katholischen Kirche an, wenn sie denn eine Zukunft haben wolle. Im Hinblick auf drei Punkte sieht er schwerpunktmäßig einen Handlungs- und Wandlungsbedarf. Dies sind, 1.) Dezentralisierung: Bischofskonferenzen müssen ohne Rücksicht auf die Weltkirche Reformen beschließen und durchführen können. Es gilt sich daran zu orientieren, was die Bedürfnisse vor Ort sind. 2.) Statt einer Klerus- oder Zwei-Stände-Kirche muß Kirche sich ändern hin zu einer Gemeinschaft von Jüngern und Jüngerinnen Jesu, *Gleichberechtigung von Mann und Frau auch in der Kirche ist ein Menschenrecht* (S. 120 [84]). 3.) An Stelle eines Papstamtes und einer ‘absoluten Monarchie’ solle ein Gremium treten, das sich aus Bischöfen, Frauen und Männern aller Kontinente zusammensetzt. Dessen Aufgabe wäre unter anderem die Beziehung zu den anderen Weltreligionen zu gestalten.

Herbert Haag baut seine Argumentation auf wie folgt: Er geht aus von der Aussage ‘Jesus

¹⁸Anzufragen ist, ob Joseph Ratzingers Sicht der Dinge nicht allzusehr von seinen Erfahrungen in Deutschland geprägt sind, was meint, den beiden christlichen Konfessionen evangelisch und katholisch. Ökumene meint vor diesem Hintergrund für ihn wohl ein Rückgängigmachen der Reformation. Diese Sicht vereinfacht die globale Situation doch zu sehr und läßt einen gewissen Respekt vor dem Anderen vermissen.

wollte keine Kirche stiften'. Jesus sieht er ganz in der prophetischen Tradition Israels. Es ginge ihm um innerjüdische Erneuerung. *Ihm ging es vielmehr um eine Verinnerlichung des Judentums* (S. 14 [84]). Die Gemeinschaft um ihn war von der Erwartung eines nahen Endes geprägt. Aus einer solchen Haltung heraus denkt niemand an die Einrichtung einer langlebigen Institution. Bei der großen geographischen Ausbreitung der Gemeinden stellte sich dann erst die Frage nach einer Organisation. Mit der Anerkennung des Christentums durch Kaiser Konstantin (313) wird die Angleichung der Ämter an das römische Verwaltungssystem eingeleitet.

Hieran schließt Herbert Haag die Überlegung an Jesus wollte keine 'neue' Lehre verkünden. *Jesus sei es darum gegangen, neue Form[en] des Glaubens [zu finden], um eine veränderte Praxis, die der neuen Situation des Menschen entspricht. [...] So wie Jesus an seinem eigenen jüdischen Glauben festhielt, diesen gleichwohl reiner und konsequenter machen wollte, so sollte die Kirche die Absicht Jesu und den Geist seiner Lehre bewahren, diese aber – geläutert und für den Menschen heute akzeptabel – neu gestalten. Eine Institution, die sich nicht verändert, bewahrt auch nicht ihre Identität* (S. 19 [84]). Das Konzil zeigt dies deutlich, die Kirche ist wandlungsfähig und dabei muß klar sein, auch ein Konzil sagt nicht das letzte Wort. Herbert Haag schließt Erläuterungen an, wie sich die einzelnen Elemente von Kirche über die Jahrhunderte entwickelt haben. Ganz klar fordert er, daß die Menschenrechte auch innerhalb der katholischen Kirche realisiert werden müssen.

Die Überlegungen und Positionen Herbert Haags sind nicht nur innerkatholisch essentiell. Sie sind auch wichtig im Hinblick auf die Ökumene. Es geht darum, sich auf das Wesentliche zu besinnen und im Gespräch zu bleiben. Der ökumenische Dialog und Alltag wäre durchaus einfacher mit einer demokratisch verfaßten katholischen Kirche, die auch in den eigenen Strukturen die Menschenrechte umsetzt. Herbert Haag macht deutlich, daß nichts so bleiben muß, wie es ist, nur weil es irgendwann einmal so festgeschrieben wurde.

2.2.3. Leonardo Boff: Ökumene und Schöpfung

Die Herausforderung für die Ökumene sieht Leonardo Boff weniger ausschließlich im friedvollen Miteinander der Kirchen und Religionen, als vielmehr als universal in der Frage, inwieweit die kirchlichen Gemeinschaften helfen, die Erde und die auf ihr lebende Menschheit voller Hoffnung auf eine lebendige Zukunft zu gestalten. Er erarbeitet eine tiefgreifende Kritik an der katholischen Amtskirche. Leonardo Boff streitet kritisch mit der Position des Kardinal Joseph Ratzinger (Verlautbarung 'Dominus Jesus', August 2000) in seinem Manifest für die Ökumene.

2. Vom Anderen lernen

Diesmal warte keine Arche... *Sinn und Zweck der Ökumene ist vor allem der Friede unter den Stämmen der Erde, in Verbindung mit dem ewigen Frieden mit der Erde, mit Magna Mater und Gaia* (S. 113 [19]). Wer sich dessen nicht bewußt ist und über 'subsistit in' oder 'est' streitet, hat das, worum es in Wahrheit geht, völlig verkannt¹⁹. Die Aufgabe ökumenischen und interfaith Dialoges sind Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. *Wer taub ist für den Schrei der Unterdrückten, hat weder Gott zu verkünden noch im Namen Gottes etwas zu sagen* (S. 86 [19]).

Leonardo Boff fordert, die westliche, römische Form von Ekklesiologie zu relativieren. Kirche müsse *empfindlicher, partizipativer, dienstbereiter, integrierter, ökologischer und spiritueller [sein]* (S. 107 [19]). Desweiteren seien alle kirchlichen Gemeinschaften als in einer Relation zu- und miteinander zu sehen. Im Geheimnis der Dreifaltigkeit liege das Vorbild für diese Gemeinschaft. Er zitiert das Ökumenedekret, *In der Dreieinigkeit herrscht Vielfalt der Personen. Keine ist wie die andere. Es gibt keine Hierarchie zwischen ihnen, keine Person steht über der anderen. [...] Vorbild für die Einheit der Kirche [...] bilden [aber] alle eine Einheit in der einen Relation von gegenseitiger Annahme und Liebe* (S. 109 [19])²⁰.

Dem Volk-Gottes-Begriff kommt nach Leonardo Boff eine wichtige Bedeutung zu. Die Kirche sei Volk Gottes auf dem Weg und nicht irgendwelche Organisationsformen und Hierarchien. Desweiteren sei es wichtig, nicht aus dem Blick zu verlieren, daß Kirche kein Selbstzweck darstelle. Gott liebe nicht die Kirche, sondern die Welt. Der Kirche Auftrag sei Sendung und damit sei sie Mittel und Zeichen. Angesichts der Probleme auf der Erde *ist nicht nur diese oder jene Kirche [herausgefordert], herausgefordert ist die*

¹⁹Die Aussage, die Joseph Ratzinger in seinem Papier Dominus Jesus trifft, ist Leonardo Boffs Ansicht nach Ausdruck römischen Totalitarismus. Ohne Christus und ohne Kirche gebe es keine Heil. Damit falle dieser vor das II. Vatikanische Konzil zurück. Joseph Ratzinger halte einen ideologischen Diskurs, ohne auf das Zentrale von Jesu Botschaft einzugehen, die Liebe zu den Armen, die Befreiung aus Unterdrückung und Angst. Es werde verurteilt, verdammt und ausgegrenzt statt ermutigt und befreit.

²⁰Eine andere Perspektive für eine Interpretation der Trinität entwerfen Siegfried Scharrer und Oliver Stabenow. Sie machen folgende Aussage: *Gerade im Gespräch mit Muslimen, aber auch Juden, wird die christliche Redeweise von Jesus Christus als 'Sohn Gottes', nicht nur in Frage gestellt, sondern es kann durch diese Infragestellung neu entdeckt werden, was wir damit meinen: Ohne mißverständliche Begriffe wie 'Sohn' oder ohne philosophisch metaphysische Seinsbegriffe vorauszusetzen (Zwei-Naturen-Lehre), kann dargelegt werden, daß nach christlicher Überzeugung, Jesus Gott lebte* (S. 4 [208]). Als zentral kann folgender Abschnitt von Siegfried Scharrer und Oliver Stabenow angesehen werden. *Dies wäre zugleich eine Einladung, die Wahrheit Gottes nicht als Besitz, sondern als befreienden und verpflichtenden Weg zu verstehen, der einlädt: Jesus lebte Gott. Diese gelebte Wahrheit kann zur befreienden Verpflichtung führen, im jeweiligen anderen das Bild Gottes zu erkennen und den Entrechteten gemeinsam zum Recht zu verhelfen: 'Was heißt ihr mich Herr, Herr, und tut nicht, was ich euch sage?' (Lk 6,46)* (S. 4 [208]). Damit sehen sie christliches Sprechen von einem trinitarischen Gottesbegriff als Ausdruck dessen, daß Gott als Prozeß begriffen wird (S. 4 [208]). Es ist der eine Gott, der auf verschiedene Weise den Menschen erfahrbar wird. Sei es in Jesus oder darin, daß Gottes Geist fortwährend schöpferisch aktiv ist. Trinität als Prozeß Gottes. In einer solchen Lesart wird die Dynamik deutlich, die Glauben ausmachen kann. Eines Glaubens, der am Leben und nicht am Dogma orientiert ist. Auf dieser Basis kann sich auch ein wandelndes Verständnis von Jesus Christus entfalten.

ganze Christenheit – Christenheit verstanden als Jesusbewegung, die sich zusammenzuschließen hat mit anderen spirituellen Bewegungen, die gleichfalls ihre Botschaft für die Menschheit haben. Alle zusammen tragen Mitverantwortung [...] Gott, der wohnt im Herzen des Weltalls, im Innersten der Geschichte und in der Tiefe des Menschen [darf nicht ausgelöscht werden] (S. 112f [19]). Aus Spiritualität und Mystik gelte es sich der Schöpfung zuzuwenden und hier zu allererst den Armen der Ärmsten.

2.2.4. Johannes Rehm: Ökumenisches Abendmahl

Nach Ansicht von Johannes Rehm sind gemeinsame Gottesdienste mit Feier des Abendmahls zentrale Anliegen aller ökumenischer Anstrengungen. Die Uneinigkeiten auf diesem Gebiet führen rein praktisch jedenfalls zu Problemen und Verletzungen (dies vor allem in konfessionsgemischten Familien). An Hand markanter gemeinsamer Veröffentlichungen von evangelischer und katholischer Seite weist er nach, daß seitens der ökumenischen Theologie einem geteilten und gegenseitig anerkannten Abendmahl eigentlich nichts mehr im Wege stehe.

Die zu klärenden Punkte in der ökumenischen Auseinandersetzung um das Abendmahl waren: 1.) Glaubensgemeinschaft²¹, 2.) gemeinsames Verständnis und gegenseitige Anerkennung der kirchlichen Ämter²², 3.) gemeinsames Sakramentenverständnis²³, 4.) brüderliche Gemeinschaft des christlichen und kirchlichen Lebens²⁴. Da das Problem theologisch geklärt ist, betrachtet Johannes Rehm die praktischen Konsequenzen. Wenn nicht Divergenzen in Lehrfragen so gibt es doch Unterschiede in der liturgischen Praxis und Spiritualität, die ernst genommen werden wollen. Dies stehe heute auf der Tagesordnung: *Eine gottesdienstliche Gemeinschaft unter Einschluß des Abendmahls trotz der erreichten grundlegenden Übereinstimmungen im Glauben zu verweigern, führt m.E. zu einem Selbstwiderspruch zu dem allen Christinnen und Christen aufgetragenen Dienst an der Versöhnung und damit zur Unglaubwürdigkeit des kirchlichen Zeugnisses (S. 115 [200]).* Sinnvoll erscheint ihm eine liturgisch-praktische Umsetzung dann, wenn die unterschiedlichen konfessionellen und liturgischen Profile respektiert werden. Rein formal gesehen fußen die Gottesdienstordnungen beider Konfessionen auf der Tradition der lateinischen Kirche und weisen entsprechende Teile der Gottesdienststruktur auf. Die 1982 konzi-

²¹ 1980: lutherisch-katholischer Dialog, *Erklärung über das gemeinsame Verständnis in grundlegenden Glaubenswahrheiten* (S. 105 [200]).

²² 1972: Malta-Bericht, Anerkennung des kirchlichen Charakters anderer kirchlicher Gemeinschaften im II. Vatikanische Konzil. ⇒ Anerkennung des Amtes dieser Kirchen. Empfohlen wird das Überdenken der Lehre von der apostolischen Sukzession. ⇒ Apostolisch im Sinne von Treue zur apostolischen Überlieferung (S. 106f [200]).

²³ 1985: 'Einheit vor uns', Annäherung des Sakramentbegriffs (historisch-kritische Forschung, Bedeutung der Tradition), Zeichen der gnädigen Zuwendung Gottes.

²⁴ Die Abendmahlsgemeinschaft stehe sehr wohl in Beziehung zum weiteren kirchlichen Leben.

2. Vom Anderen lernen

pierte Lima-Liturgie bezieht Elemente aus der evangelischen, orthodoxen und römisch-katholischen Gottesdiensttradition mit ein. In der 'Addition' und daraus resultierenden Länge zeigt sich laut Johannes Rehm auch deren Problem und letztlich der Grund warum diese Liturgie sich nicht nennenswert verbreitet habe.

Der ökumenische Prozeß hat deshalb sowohl der konfessionellen Vielfalt der Kirchen als auch der Notwendigkeit ökumenischer Annäherung zu entsprechen. Nicht nur ökumenische Annäherung, sondern auch konfessionelle Vielfalt ist biblisch gut begründet (S. 132 [200]). In diesem Zusammenhang wird dann von 'versöhnter Verschiedenheit' und 'konziliarer Gemeinschaft' gesprochen.

Sehr wichtig, schreibt Johannes Rehm, ist in diesem Zusammenhang, auf die Aussagen des Zweiten Vatikanums zurückzugreifen, nach denen keine exklusive Identität zwischen der Kirche Christi und der Römisch-Katholischen Kirche besteht. Sondern die eine Kirche Christi realisiert sich in analoger Weise auch in anderen Kirchen. Insofern leidet auch die Eucharistiefeier der katholischen Kirche an Unvollkommenheit und wird erst dann zum vollkommenen Zeichen der Einheit der Kirche, wenn alle, die durch die Taufe grundsätzlich zum Herrenmahl geladen sind, auch tatsächlich daran teilnehmen können (S. 135 [200]). Eine interessante Perspektive wenn man Joseph Ratzingers Papier im Hinterkopfe hat.

Abschließend fordert Johannes Rehm dazu auf, Verschiedenheit als Bereicherung und Ergänzung zu erleben und nicht als Gefährdung der eigenen religiösen Identität.

2.2.5. Ökumene – Gott hat viele Wohnungen²⁵

Ökumene praktisch umgesetzt, dafür gibt es Beispiele, die von Einheit in Vielfalt zeugen. Die ökumenischen Arche Gemeinde in Neckargemünd ist eine evangelische und eine katholische Gemeinde unter einem Dach. Sie versteht sich als eine Gemeinde. Im Porträt wird wie folgt formuliert: *Die Arche ist **eine** Gemeinde. So ist die Arche keine 'Zweckökumene', die der Zeitgeist bei uns fordern mag [...] sondern eine Ökumene des Evangeliums, die weiß, daß ein glaubwürdiges Zeugnis unserer Zeit mehr braucht als Zweckbündnisse, denen das Leben fehlt* [174].

Christoph Lauter schreibt über das Leben in der Arche, 'Zuhause' sein – *das bewahrheitet sich hier, wo zwei Konfessionen unter einem Dach leben und Leben feiern Da wird die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs 'Ökumene' – vom Griechischen oikos = Haus und menei = bleiben, zusammenbleiben – greifbar nah: Unter einem Dach zusammenbleiben, zusammenwohnen = Ökumene Hier wird es praktiziert* (S. 115 [139]).

Einmal im Monat wird ein gemeinsamer Gottesdienst gefeiert, mit Agapefeier. Da es von

²⁵Nach dem Titel des Arche-Lesebuches: *Eine ist die Arche. Gott hat viele Wohnungen* [120].

offizieller katholischer Seite allzu viele Bedenken und viele Bremsklötze gibt, werden hier vor allem auch Laien aktiv, Frauen und Männer. Taufen werden gerade an diesem Ökosonntag gefeiert. Den Täufling möge so der gemeinsame Segenswunsch und der ökumensiche Geist auf seinem Wege durchs Leben begleiten. Auf dem Rande der Taufschale des gemeinsamen Altares stehen die Worte: *ein Herr, ein Glaube, eine Taufe*²⁶

Es stellt sich eindringlich die Frage, Warum sich nicht auf das konzentrieren, was eindeutig gemeinsam ist? Kraft aus dem schöpfen, was uns ins Leben und auf unseren Glaubensweg geleitet. Die Problembereiche, meines Erachtens vor allem bürokratische Probleme²⁷, an denen sich der Geist sowieso nicht notwendiger Weise hält, die den Alltag aber dennoch bleischwer werden lassen können, gilt es als Störungen zu begreifen, mit denen kreativ und konstruktiv umgegangen werden muß, bisweilen auf neuen Wegen. Einschüchterung unerwünscht.

So hat der 'Schock' des Joseph Ratzinger Papieres *Dominus Jesus* in der Arche keine Eiszeit bewirkt, sondern eine offene Auseinandersetzung, heiße Diskussionen und vielleicht ein noch entschlosseneres Miteinander²⁸. Und wie vieles läßt sich gemeinsam tun, neben den Ökosonntagen: gemeinsame Kinderkatechese jeden Sonntag, Arbeitskreise, Freizeiten, St. Martinsfeiern, Weihnachtsfeste, Osternachtsfeiern, ... und auch die Verwaltung teilen sich beide Gemeinden. Eines erscheint mir ganz wichtig. Es gibt in der Arche Raum für die je eigenen Profile der jeweiligen Konfession und Raum, um zusammenzukommen und den gemeinsamen Glauben weiterwachsen zu lassen. Sowohl die Gemeinsamkeit, als auch die Verschiedenheit werden berücksichtigt.

Als befreiend müssen dies vor allem auch Familien mit gemischten Konfessionen erleben. Es geht nicht um das Aufgeben des Einen zu Gunsten des Anderen oder des immer alles getrennt Unternehmens. Das Teilen steht im Mittelpunkt, sich mitteilen und miteinander teilen. Das gemeinsame Liederbuch ist hierfür auch ein Zeichen. Lieder aus beiden Traditionen stehen nebeneinander und auch viele neue. In zwei Richtungen ist ein Mensch gefordert. Zum einen muß sie/er sich darüber klar werden, was ist wichtig

²⁶Diese Inschrift geht zurück auf die Predigt beim Einführungsgottesdienst, am dritten Advent 1974, vom evangelischen und katholischen Dekan gemeinsam gehalten. *Die beiden Pfarrer teilen sich die Predigt, sie haben als Text einen Vers aus dem Epheserbrief gewählt: Wir haben nur einen Herren, einen Glauben, eine Taufe* (S. 22 [120]).

²⁷Diese christlichen interkonfessionellen Probleme beschreibt Norbert Mette als sich ohnehin relativierende, wenn Ökumene in der gesamten Tragweite, die diesem Begriff innewohnt, gesehen wird. Norbert Mette schreibt, [...] *Bemühen um eine gesamtkirchliche und interkonfessionell, ja interreligiöse Verständigung als Aufgabe in den Blick genommen wird, als auch die Sorge um die Erhaltung und Gestaltung einer bewohnbaren Erde. [...] Was dazu führt, [...] eine Identität in universaler Solidarität zu erwerben und zu praktizieren* (S. 50 [156]).

²⁸In einem Artikel des Evangelischen Presseverbandes für Bayern wird anlässlich des Bundestreffens der ökumensichen Zentren in Deutschland festgestellt: *Atmosphärische und strukturelle Konflikte zwischen den Kirchen würden in den Zentren besonders sensibel wahrgenommen. Andererseits hätten sich dort gewachsene Beziehungen und Projekte als erstaunlich krisenfest erwiesen* [55].

2. Vom Anderen lernen

und bewahrenswert? Wo lassen sich kreativ neue Wege finden? Es kann ein Prozeß des Schenkens und Beschenktwerdens entstehen. Die Bewegung geht sowohl in die eigene Mitte, betrifft das Selbstverständnis und Gott-Verstehen, als auch nach außen, aufeinander zugehen und gemeinsam weiterwachsen. Religion und gelebter Glaube ist nichts statisches, sondern ein überaus lebendiges Abenteuer. Wolfgang Huber schreibt in seinem Geleitwort zum Arche-Lesebuch, *doch es handelt sich dann nicht mehr um die 'versöhnte Verschiedenheit' weiterhin getrennter 'legitimierter christlicher Traditionen'; es handelt sich vielmehr um den konziliaren Prozeß wechselseitiger Bereicherung und Veränderung* (S. 11 [97])²⁹.

Es geht also tatsächlich, Gleichheit und Verschiedenheit zusammenzudenken und zu leben. Gemeinde sein im Angesicht voneinander bedeutet dann, dem Anderen zuzuhören und selber Gehör zu finden, Neues zu entdecken, Vertrauen aufzubauen und das, was an-ein-ander fremd ist auch belassen zu können. Wir können uns nicht restlos erklären und verstehen. Es bleibt da ein Geheimnis.

2.2.6. Zusammenfassung – Ökumene

Es geht also nicht um gegenseitige Bekehrung oder die Erwartung einer Kehrtwende, sondern um die Würde des Menschen in seiner Vieldimensionalität. Peter Neuner schreibt in seinem Buch über Ökumenische Theologie, *Christliche Einheit verlangt Vielfalt, nur sie kann der biblischen und historischen Überlieferung in ihrem Reichtum gerecht werden und die legitimen kulturellen Differenzen zwischen den Kirchen ernst nehmen* (S. 281 [172]). Einheit in Vielfalt bedeutet dann nicht Einheitlichkeit, sondern Raum zu geben für die konfessionellen Schwerpunkte und kreativ neue spirituelle Wege zu finden, die aus den Gemeinsamkeiten entwickelt werden können. Versöhnte Verschiedenheit darf dann aber nicht als Legitimation benutzt werden, um Reformen innerhalb einer Konfession, die dringend anstehen, unter den Teppich zu kehren und als 'konfessionelle' Eigenheit, die es auch zu respektieren gelte, umzuetikettieren. Verantwortung und Verinnerlichung, Gemeinsamkeit und Vielfalt, Spiritualität und Mystik sind Teil eines geteilten Weges der Ökumene in ihren Gegensätzen.

Einheit in Vielfalt ist etwas, das wir alle in unseren jeweiligen religiösen Traditionen lernen können. Dies ist eine gute Grundlage und Chance für die Begegnung mit Menschen anderen Glaubens. Das bedeutet ganz konkret, daß Ökumene und interfaith Bemühungen Hand in Hand gehen. Eine gute ökumenische Arbeit und Erfahrung ist auch eine gute Vorraussetzung für die Begegnung mit anderen Religionen. Daraus läßt sich folgern, daß Ökumene einen festen Platz in jeder Religion einnehmen sollte und dort wo

²⁹Und Wolfgang Huber weiß worüber er schreibt, denn er lebte selbst in der Arche Gemeinde (S. 11 [97]).

es Religionsunterricht gibt, der nach Religionen getrennt unterrichtet wird, kommt der Ökumene aus zumindest zwei Gründen eine besondere Stellung zu. Dies ist zum einen der ökumenische Prozeß innerhalb der jeweils eigenen Religion und zum anderen durch die konstruktive Beschäftigung mit dem 'Nah-Fremden' eine gute Grundlage für die Begegnung mit dem 'Ganz-Fremden' zu erhalten. Dies läßt sich nicht wirklich realisieren, wenn keine ökumenischen und interfaith Lerngruppen eingerichtet werden.

Eine wichtige Frage, die sich an diese Überlegungen anschließt, ist die nach dem konfessionsgetrennten oder konfessions-kooperativen christlichen Religionsunterricht. Wie müßte ein christlicher Religionsunterricht aussehen, der Einheit in Vielfalt umsetzt? Dies fängt ganz konkret auf der Ebene von Traditionen an, wenn ich beispielsweise der Frage nachgehe, wie Weihnachten gefeiert werden kann. In den Regionen Deutschlands ist dies unterschiedlich, in den verschiedenen christlichen Bekenntnissen und genauso bei Familien, die aus anderen Teilen der Welt zugezogen sind³⁰. Dies ist nur ein kleines Fenster, das aufgestoßen werden kann, um den Blick auf Christen anderswo in der Welt zu werfen. In seinen Ausführungen zum Ökumenischen Lernen faßt Norbert Mette dies so, *Indem es nämlich nicht nur die bislang getrennte Christenheit vor Ort in den Blick nehmen läßt, sondern auf die Zusammenführung und das Zusammenleben aller getrennten Kirchen weltweit drängt, läßt es unweigerlich mit Christen und ihren Gemeinden in aller Welt in Berührung kommen* (S. 48 [156]).

Durch diesen Blick nach 'draußen' erhält der Begriff Ökumene eine tiefere und umfassendere Bedeutung. Ähnlich wie Leonardo Boff kommt Norbert Mette zu folgender Deutung von Ökumene. [...] *daß Ökumene nicht nur vom Wortsinn her, sondern auch in theologischer Hinsicht grundlegend etwas mit der Vision einer bewohnbaren Erde und dem praktischen Einsatz dafür zu tun hat* (S. 49 [156]).

2.3. Erfahrungen aus der Interfaith-Begegnung

In diesem Abschnitt setze ich mich mit der Interfaith-Begegnung auseinander. Damit wird ein Themenkomplex angeschnitten, der für eine, hinsichtlich der in ihr vorkommenden Religionsgemeinschaften, heterogene Gesellschaft bedeutsam ist. Interkulturelle und

³⁰Bei der Durchführung eines Projekts an der Primary-School meiner Kinder (*Listening to each other – Christmas – a christian celebration mirrored in different traditions around the world*) konnte ich folgendes beobachten: Erstens waren viele Familien erfreut darüber, ihre Traditionen erzählen zu können. Zweitens stieß das Buch auf großes Interesse, weil alle wissen wollten, wie denn die anderen Familien Advent und Weihnachten feiern und was diese vielleicht in England vermissen. Die Beiträge kamen von Familien aus: Belgien, Deutschland, England, Finnland, Holland, Irak, Irland, Italien, Mexiko, Philippinen, Polen und Schottland. [38]

2. Vom Anderen lernen

interfaith Begegnung sind zwei sich überlappende Bereiche³¹. Die Erfahrungen, die in der interfaith Arbeit gemacht werden, sind ein Potential, das die Religionsgemeinschaften in die Gesellschaft einbringen können und dadurch die interkulturelle Zusammenarbeit bereichern und um eine wichtige Dimension erweitern können. Dasselbe gilt auch für die interkulturelle Arbeit im Bildungsbereich.

- Ich gehe kurz auf den interfaith Dialog aus katholischer Perspektive ein und ziehe hierzu vor allem auch Auszüge aus den Dokumenten des II Vatikanischen Konzils heran, die ich kritisch diskutiere.

Daran anschließend möchte ich einige Entwürfe skizzieren, die diese Anfänge aufnehmen und weiterentwickeln. Sowohl Francis Arinze als auch Hans Küng geht es in ihren Arbeiten um den Frieden und den Beitrag, den Religionen zu geben vermögen. Beide gehen in ihrer Art positiv-konstruktive mit Gleichheit und Verschiedenheit um.

- Francis Arinzes Überlegungen des Beitrags der Religionen für den Frieden ist eine wichtige Fortführung dessen, was im II. Vatikanischen Konzil begonnen wurde. Es wird allerdings auch deutlich, daß Seitens der katholischen Kirche Ängste bestehen, die eigene Identität zu gefährden.
- Hans Küng nimmt in seinem Projekt Weltethos die Gemeinsamkeiten auf dem Gebiet der Ethik quer durch die verschiedenen Religionen als Ausgangspunkt für den Beitrag, den diese zum Weltfrieden leisten können. In diesem Zusammenhang ist die These 'kein Weltfrieden ohne Religionsfrieden' zentral.
- Interfaith – Erfahrungen können Perspektiven aufweisen. An Hand von Beispielen aus England und Deutschland, werde ich darauf eingehen, was aus dem tatsächlich stattfindenden interfaith Dialog gelernt werden kann und welche Grundsätze sich an der Basis entwickeln lassen.
- Aus den von mir vorgestellten interfaith Begegnungen und Positionen dazu, lassen sich interfaith Wege und deren schulpraktische Relevanz aufzeigen. Diese nehmen bei der ökumenischen Bewegung innerhalb der Religionen ihren Ausgangspunkt und können eine Grundlage für die Arbeit in der Schule bieten.

2.3.1. Interfaith Dialog – katholisch

Gespräche von Menschen verschiedener Religionen gibt es immer schon. Nämlich dort, wo sie sich begegnen. Dabei können auch religiöse Dinge zur Sprache kommen. Auf

³¹Dies wird schon allein daran deutlich, das es im Umfeld jeder Religion sowohl gläubig als auch kulturell mit ihr verbundene Menschen gibt.

2.3. Erfahrungen aus der Interfaith-Begegnung

Seite der offiziellen katholischen Kirche geschieht dies in jüngerer Vergangenheit wohl erst so richtig nach dem II. Vatikanischen Konzil. Der Absolutheitsanspruch³² stand auf christlicher Seite sicher lange Zeit vehement im Wege³³ und vielleicht hat die unrühmliche Rolle gerade auch von Christinnen und Christen im Dritten Reich mit dazu beigetragen, mit dem II. Vatikanischen Konzil die eigene Position zu revidieren, um eben nicht den geistigen Nährboden zu liefern für jedwede Form von Antisemitismus³⁴.

Die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen zählt zu den Reformdekreten des II. Vatikanischen Konzils. Ausgangspunkt ist die Anthropologie³⁵, die Gemeinschaft aller Menschen. Gewürdigt werden Hinduismus, Buddhismus, Islam und Judentum. Jede Form der Diskriminierung sollte ausgeschlossen werden. Die Initiative geht zurück auf Johannes XXIII selbst, der den Wunsch hatte, eine Erklärung gegen den Antisemitismus auszuarbeiten³⁶. Interessant ist hier der Zusammenhang zur Biographie von Johannes XXIII. Die Erfahrungen und das Zusammenleben mit Menschen, die eben auch anderen Religionen angehören, führen zu diesem respektvollen Würdigen des Anderen³⁷. Denn Religionen begegnen sich nicht als solche, sondern in

³²Diesen Exklusivismus bezeichnet Cristoph Schwöbel als eine Haltung praktischen Atheismus, als *die Neigung, zwar an den Gott der Kirche zu glauben, aber gegenüber allem, was sich außerhalb der Kirche befindet, eine Haltung praktischen Atheismus einzunehmen, was in [...] schroffem Widerspruch zum biblischen Verständnis der universalen Bedeutung Gottes steht. [...] Ein solcher Gott ist lediglich ein Gottes-Fragment in einer Welt, die viel größer ist als dieser Gott* (S. 98 [216]).

³³Deutlich ist im Text der Erklärung *Nostra Aetate* aber auch formuliert, daß die Kirche unablässig verkündet [...] und [...] verkündigen [muß] Christus, der ist 'der Weg, die Wahrheit und das Leben' (Joh 14,6), in dem die Menschen die Fülle des religiösen Lebens finden, in dem Gott alles mit sich versöhnt hat (X 2 [197]) und des weiteren wird dargelegt, daß die göttliche Gnade, die auch in denen wirke, die das Evangelium Christi und die Kirche nicht kennen, Vorbereitung sei für die Frohbotschaft (III 16). Da muß sich dann doch wieder die Frage stellen, ob nicht Christus letztlich als der richtigere Weg gesehen wird. Werden damit andere Religionen nicht nur dahingehend geachtet, was ihre ethische Qualität betrifft, aber eben nicht als vollkommen angesehen, gerade auch in ihrer Andersheit. Diese Sicht wird bestätigt durch Formulierungen in der Erklärung über die Religionsfreiheit, wenn es beispielsweise heißt, *diese einzige wahre Religion* (XVI 1 [197]), gemeint ist das Christentum, im speziellen die katholische Kirche, sei der Weg, auf dem Menschen erlöst und selig würden. Nicht zu übersehen erscheint mir der Einschub 'so glauben wir'. Damit sind wir wieder auf der gleichen Ebene, wie alle anderen, die auch glauben.

Auch Joachim Gnilka sieht für den interfaith Dialog ein Problem in dem universalen Anspruch von Christentum bzw. Islam. Im Unterschied zum Ersten Testament, daß sich nach Joachim Gnilka an Israel richte, würden Zweites Testament und Koran einen universalen Anspruch erheben (S. 157 [74]).

³⁴So weisen Karl Rahner und Herbert Vorgrimler nachdrücklich in ihrer Einleitung zum Konzilstext *Nostra Aetate* auf die Tatsache hin, daß bis zu diesem Konzil der unmenschliche und unchristliche Antisemitismus auch aus vielen Bestandteilen der katholischen Liturgie, Katechese und Predigt immer neue Nahrung erhielt (S. 351 [197]).

³⁵Im Text wird davon gesprochen, *alle Völker sind ja eine einzige Gemeinschaft, sie haben denselben Ursprung, da Gott das ganze Menschengeschlecht auf dem gesamten Erdkreis wohnen ließ; auch haben sie Gott als ein und dasselbe letzte Ziel. [...] Die Menschen erwarten von den verschiedenen Religionen Antwort auf die ungelösten Rätsel des menschlichen Daseins, die heute wie von je die Herzen der Menschen im tiefsten bewegen* (X 1 [197]).

³⁶Helmuth Nürnberger weist darauf hin, daß der Papst im Vorfeld des II. Vatikanischen Konzils bereits eigenhändig antijüdische Stellen aus der Karfreitagsliturgie gestrichen hatte (S. 125 [173]).

³⁷Darauf weist Matthias Kopp hin, wenn er schreibt, daß Johannes XXIII als entscheidender Befürworter

2. Vom Anderen lernen

Gestalt von Menschen. Dies unterstreicht auch die große Bedeutung, die der authentischen Begegnung mit Menschen verschiedenen Glaubens zukommt. Die andere, fremde Religion erhält dadurch ein 'Gesicht' und wird persönlich relevant.

Diese hoffnungsvollen Entwicklung sollte von katholischer Seite als ein Anfang gesehen werden, um auch auf offizieller Ebene die Vertreterinnen und Vertreter der anderen Religionen ernst zu nehmen. Ein Ausgangspunkt, der einlädt, weiterzumachen, sich auf den Weg zu machen³⁸.

2.3.2. Francis Arinze: Religionen für den Frieden

Als Kardinal stellt Francis Arinze in seinem Buch *Religionen gegen die Gewalt* elementare Überlegungen vor, wie sich Religionen für den Frieden einsetzen können. Der Autor stammt aus Nigeria, er arbeitete 2002 als Präsident des Päpstlichen Rates für den Interreligiösen Dialog in Rom. *Eine Allianz für den Frieden* wählt Francis Arinze zum Untertitel. Dies weist auf seine Intention hin. Es geht ihm darum, daß sich die Religionen gemeinsam stark machen für den Frieden. Aus miteinander geteilter Erfahrung kann ein gemeinsames Engagement für den Frieden erwachsen. Als Leitlinien, die die Religion vorgeben können, erachtet er folgendes: 1.) Dem Willen Gottes, des Schöpfers zu folgen führe zum Frieden. 2.) Das Menschliches Leben ist unantastbar. 3.) Die Achtung der Menschenrechte (insbesondere Religionsfreiheit, sowie politische, wirtschaftliche und kulturelle Entscheidungsfreiheit).

Es toben nicht nur in Teilen der Welt viele bittere Konflikte, sondern es fällt auch Gesellschaften zunehmend schwer, Solidarität und Harmonie von Menschen unterschiedlicher Religion, Rasse, Sprache und Kultur aufrechtzuerhalten, die derzeit aus verschiedenen Gründen zusammen leben und arbeiten (S. 21 [10]). So fällt Francis Arinzes Analyse der Gegenwart aus. Daraus ergibt sich seine Ansicht, daß *Frieden kein negatives Konzept [ist]. Er ist nicht nur Abwesenheit des Krieges, sondern weit mehr. [...] Mit Frieden ist etwas Positives gemeint. Dazu gehört ein gewisses Maß an Ruhe von Geist und Herz, die Sicherheit garantiert* (S. 16f [10]).

einer Öffnung zu den anderen Religionen zu sehen ist, was er auf dessen Amtszeit als Apostolischer Delegat in der Türkei zurückführt, der Erfahrung einer Minderheitensituation in friedlicher Koexistenz (S. 551 [125]).

³⁸Matthias Kopp interpretiert die Haltung von Johannes Paul II zum Islam als Konkretion dessen, was das Konzil von der Kirche in der 'Welt von heute' gefordert hat. *Aus dem vorsichtigen Herantasten zwischen Achtung und Akzeptanz hat Johannes Paul II eine Haltung entwickelt, die heute unumkehrbar Grundlage für das weitere friedliche Gespräch zwischen den Religionen ist. [...] Verantwortung für die Welt [...] Es geht ihm dabei um die Verteidigung von Werten und ethischen Maßstäben sowie um dem Einsatz für Frieden und Religionsfreiheit, um durch einen Erneuerungsprozeß Feindschaft, Mißtrauen und Mißverständnisse zu überwinden* (S. 555 [125]). Dies kann gesehen werden als Beispiel für eine aufrichtige Begegnung zwischen den Religionen.

2.3. Erfahrungen aus der Interfaith-Begegnung

Eigentlich sollte sich jeder Mensch um Frieden bemühen. Da aber Francis Arinze Religionen als Hauptdimension menschlicher Existenz ansieht, möchte er speziell auf diese eingehen. Religionen erstrecken sich immer in zwei Dimensionen, ins Vertikale und Horizontale – Gott, ein Schöpfer, das Transzendente, der Weg und der Heilige Geist sind die eine Richtung auf die sich Menschsein bezieht, die Mitmenschen und Schöpfung sind die andere. An Hand zahlreicher Zitate aus den Schriften der Religionen belegt er deren positives Sprechen vom Frieden. Er stellt sich anschließend der Frage, inwieweit Religionen Krieg mitverursachen. Francis Arinze weist nachdrücklich darauf hin, Religionen differenziert zu betrachten, es gibt nach ihm ‘wahre’ Religion, die Liebe und Friedfertigkeit im Herzen trägt, aber auch extremistische und fundamentalistische Strömungen, wo Religionen dann instrumentalisiert und mißbraucht werden.

Marcus Braybrooke weist auf die Problematik des ‘anonymen Christen’ hin, die sich bei Francis Arinze stellt, obwohl er sich im interfaith Dialog einbringt. Marcus Braybrooke formuliert seine Kritik wie folgt. *As Cardinal Arinze, who was President of the Pontifical Council for Inter-religious Dialogue, put it, ‘All human beings are included in the great and unique design of God in Jesus Christ, even when they are not aware of it [9].’ Despite the intended generosity of this approach, it may seem condescending to members of other faiths, and it fails to give real value to the spiritual truths of other world religions* (S. 10 [23]). Dies ist eine ernstzunehmende Kritik. Außer exklusivistischen Haltungen tragen im interfaith Dialog inklusivistische auch nicht wirklich, denn es muß vermutet werden, daß Francis Arinze davon ausgeht, daß das Christentum doch letztendlich die wahre Religion ist, nicht nur für ihn, sondern auch für alle anderen.

Neben der Gewissensverantwortung eines jeden Gläubigen hebt Francis Arinze die Rolle und Vorbildfunktion religiöser Führer hervor. Hierzu zählt er die Akzeptanz des religiösen Pluralismus. Aus dieser Haltung könne Solidarität erwachsen. Da niemand ohne Fehler ist, braucht es Bereitschaft zu Reue, Vergebung und Versöhnung. Religionen müssen immer die konkrete Situation beachten. Wie sieht das tägliche Leben der Menschen tatsächlich aus? Da Religionen und Kulturen aufs engste miteinander in Beziehung stehen, ist in beiden Bereichen Arbeit möglich und nötig.

Wenn Francis Arinze sich für religiöse und kulturelle Zusammenarbeit einsetzt, dann ist es ihm wichtig folgendes zu betonen: *Interreligiöser Dialog ist demnach nichts für religiös Indifferente, auch nicht für Problemkinder der eigenen Glaubensgemeinschaft oder für Gelehrte, die an grundlegenden Wahrheiten des eigenen Glaubens zweifeln* (S. 60 [10]). Auch dieser Punkt ist fragwürdig an Francis Arinzes Ansatz. Denn damit wird im Grunde genommen interfaith Dialog zu einer Sache weniger und nicht ein Dialog auf allen Ebenen und mit allen Menschen, auch denen, die zweifeln. An dieser Stelle ist einzuwerfen, daß es ‘den Glauben’ ‘an sich’ nicht gibt. Wohl aber einen ‘Glauben für mich’. Dies

2. Vom Anderen lernen

möchte nur vor der mißverständlichen Annahme warnen, jemand könnte 'den richtigen Glauben haben' und nicht indifferent sein.

Vor theologischem Relativismus und kulturellem Durcheinander warnt Francis Arinze. Er sieht die Religionen folgender Maßen gefordert: sie sollen korrekte Informationen übereinander vermitteln, gemeinsam Probleme lösen und Projekte entwickeln, sich für die Achtung des Lebens einsetzen, für die Rechte der Kinder kämpfen, für Bildung und Entwicklung sorgen, die Bewahrung der Schöpfung anstreben, sich für Abrüstung einsetzen und Versöhnungsarbeit leisten. Er setzt sich damit für eine Friedensarbeit ein, die sich auf den Ebenen von Wissen, Erfahrung und gemeinsamem Engagement bewegt.

Differenziert betrachtet er das Thema, gemeinsam für den Frieden zu beten. Es komme auch hierbei darauf an, authentisch zu bleiben. Ein interreligiöses Gebet³⁹, bei dem gemeinsame Gebetsformeln gesucht werden lehnt er ab. Dies sei eine billige Synthese. Als praktikable Formen erachtet Francis Arinze das multireligiöse Gebet, Zeiten stillen Gebets, Zeichen setzen (z.B. Kerzen entzünden etc.). *[Dies] erlaubt den Menschen, ihre Identität zu wahren und gleichzeitig etwas mit den anderen gemeinsam zu tun* (S. 100 [10]). Dieser Ansatz übersieht meines Erachtens, daß zum einen auch religiöse Gesten und Symbole mit unterschiedlichen Konnotationen belegt sein können, nur auf einer non-verbalen Ebene und des weiteren Menschen gemeinsam auch Worte finden können, die sie über Religionsgrenzen hinweg in Gebets- oder Meditationstexten sprechen können. Das ist nicht gleich Synkretismus, sondern Neues, das sich entwickelt. Ebenso können Texte anderer religiöser Traditionen Menschen zutiefst bewegen. Es ist möglich, darin Wahrheit zu entdecken.

Trotz den anzubringenden Kritikpunkten an seinen Überlegungen ist Francis Arinze Arbeit wichtig. Sie stellt einen Entwicklungsschritt hinsichtlich katholisch-christlicher Reflexion über interfaith Beziehungen dar. Er führt den Ansatz des II. Vatikanischen Konzils fort. Sein Schreiben von den anderen Religionen ist getragen von großem Respekt. Er betont, wie wichtig es ist, sich zu verständigen, um gemeinsam die Probleme und Herausforderungen anzugehen, denen wir uns heute stellen müssen. Dazu zählt er sowohl

³⁹An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, daß zu unterscheiden ist zwischen multi- beziehungsweise interreligiösem Gebet. Margot Käßmann schreibt über diese beiden Varianten, *[Das multireligiöse Gebet] meint, daß wir mit innerer Anteilnahme anwesend sind, wenn Menschen anderen Glaubens beten. So läßt sich Gemeinschaft erfahren, ohne daß die Unterschiede ignoriert werden. [Sie gibt zu bedenken, daß interreligiöses Beten dagegen die Religionen mische und versuche] Texte zu formulieren, die für alle akzeptabel sind. Das verwisch[e] oft die Unterschiede etwa im Gottesverständnis, die aber nicht einfach ignoriert werden können* (S. 94 [115]).

Es gibt aber auch die andere Position, die interreligiöse Gebete anders einschätzt. Markus Braybrooke hat ein Buch geschrieben, das Wege zum Beten aufzeigen möchte. Er schreibt dazu in der Einleitung: *Most books on prayer are written from the standpoint of one religious community. Learn to Pray attempts something new and different, seeking to be universal – to speak to members of all faith and of none. [...] As a Christian I have been shaped by that faith, but through worshipping alongside of other traditions I have learned that prayer can be a powerful unifying force* (S. 8, 9 [22]).

das konkrete Handeln, zupacken, wo es etwas zu tun gibt, als auch aus den spirituellen Quellen der Religionen schöpfen⁴⁰. Gleichheit und Verschiedenheit denkt er zusammen. Wenn Religionen sich für den Frieden einsetzen, dann gilt es die Vernetzung von Kultur und Religion zu beachten und bei der Arbeit zu berücksichtigen. Daran, daß Religionen sich gemeinsam gegen die vielfältigen Formen von Gewalt einbringen ist im Blick auf die Zukunft zu arbeiten. Konkret relevant ist dies vor allem im Hinblick auf die Arbeit in Kindergarten und Schule.

2.3.3. Hans Küng: ein Ethos für diese Welt

Man kann durchaus verschiedener Ansicht sein, was die Frage nach einem Ethos für diese Welt angeht⁴¹. Halte man es für überflüssig, übergestülpt oder überragend, wie dem auch sei, es ist wichtig zu sehen, daß sich in der Erklärung zum Weltethos im Parlament der Weltreligionen 1993 die Vertreterinnen und Vertreter der Religionen dieser Erde zusammengesetzt haben, um ihrem Wunsch Ausdruck zu geben, daß eine friedlichere Welt möglich sei und die Religionen dabei eine positive, konstruktive Rolle spielen können⁴². Indem sie dies formulieren, bekräftigen sie die Meinung, daß dies auch möglich ist. Es ist dies ein eindeutiges Zeichen in einer Zeit, in der Religionen oft mit Fundamentalismus und Motivationen für Gewalttaten assoziiert werden. Es zeigt auch, daß Menschen guten Willens sich auf eine gemeinsame Vision verständigen können. Verständigung dort, wo verschiedene Sprachen gesprochen werden und Glauben unterschiedlich Gestalt annimmt, bewegt von den zahlreichen Konflikten rund um den Globus, überzeugt von dem Traum, ein anderes Gesicht dieser Welt sei möglich. *Eine Vision, welche Frauen und Männer von der Verzweiflung und der Gewaltbereitschaft und die Gesellschaften weg*

⁴⁰ Als eine offizielle Bemühung in diese Richtung können die multireligiösen Gebetstreffen in Assisi (von 1986 an) gewertet werden. Johannes Paul II lud dort Führer der Religionen ein, gemeinsam an einem Ort, wenn auch getrennt, der eigenen Tradition folgend, für den Frieden zu beten. *Seine Vision der Religion als friedensstiftender Größe versuchte er [...] [so] zu verwirklichen. Dort betonte der Papst, die Anwesenheit muslimischer Führer zeige, daß wahrer religiöser Glaube eine Quelle gegenseitigen Verständnisses und der Harmonie ist, und daß lediglich die Verkehrung religiöser Gefühle zu Diskriminierung und Konflikt führt* (S. 553 [125]).

⁴¹ Hartmut von Hentig gibt zu bedenken, daß bei der Chicagoer Erklärung die Tatsache, daß innerhalb einzelner Religionsgemeinschaften und Kulturen bereits schwere Konflikte bestehen, nicht vernachlässigt werden dürfe. *Damit das Weltethos nicht als die Große Vereinnahmung mißverstanden wird [...] sollten die vier Grundforderungen oder Werte durch vier formale Prinzipien ergänzt werden, [...] Verkleinerung der Einheiten, in denen wir leben, arbeiten, entscheiden; Verlangsamung der gesellschaftlichen Entwicklungen, so daß wir Zeit haben, sie zu verstehen; Entmedialisierung der Beziehungen, also eine bewußte Verringerung der Apparate oder Institutionen, die sich zwischen die Personen drängen; und vor allem Verständigungsprozesse. Diese sind wichtiger als Verbindlichkeiten* (S. 291 [89]).

⁴² Cristoph Schwöbel mißt den Religionen bei der Bewältigung von Konflikten eine wachsende Bedeutung bei, *da sie über die Grenzen einzelner Nationalstaaten hinausreichen und sich der Probleme in einem Geist der Gerechtigkeit annehmen* (S. 95 [216]). Das bedeutet, daß gerade die ethischen Qualitäten der Religionen hoch eingeschätzt werden in der Bemühung um friedlichere Konfliktbewältigung und einer friedlichen Welt.

2. Vom Anderen lernen

vom Chaos zu führen vermag. Wir sind Männer und Frauen, welche sich zu den Geboten und Praktiken der Religionen der Welt bekennen. Wir bekräftigen, daß es bereits einen Konsens unter den Religionen gibt, der die Grundlage für ein Weltethos bilden kann: einen minimalen Grundkonsens bezüglich verbindender Werte, unverrückbarer Maßstäbe und moralischer Grundhaltungen (S. 4 [185]). Damit wird folgendes ausgedrückt, es geht darum, aufzuzeigen: Wenn wir unsere religiösen Traditionen und Schriften lesen, interpretieren und vergleichen, dann finden wir ethische Grundlagen, die in allen Religionen ähnlich sind. Und eben hieran, an diesem Minimalkonsens gilt es anzuknüpfen.

Als Leitgedanken wurden folgende Punkte formuliert: *Alle haben eine Verantwortung für eine bessere Weltordnung. Es ist wichtig, daß wir uns einsetzen für die Menschenrechte, für Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Erde. Die Welt bleibt weit hinter ihren Möglichkeiten zurück. Ein friedlicheres Zusammenleben ist möglich. Um dieses Ziel zu erreichen, muß jeder Mensch [muß] menschlich behandelt werden, jedem ist eine unveräußerliche und unantastbare Würde eigen. Es ist unerläßlich, sich auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben zu verpflichten, sowie auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung. Dies gründet auf einer Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit. Dabei gilt es auch sich einzusetzen für eine Kultur der Gleichberechtigung und die Partnerschaft von Mann und Frau* (S. 5ff [185]).

Diese Initiative schließt sich an Hans Küngs *Projekt Weltethos* an, so der Titel des Buches von Hans Küng, 1990 geschrieben, auf englisch 'global responsibility'. Hans Küng baut darauf, daß sich Menschen aus Verantwortung für die gesamte Menschheit einsetzen für ein 'neues' Ethos, das für alle gültig ist, quer durch alle Kulturen und Religionen. Die Religionen müßten sich 'nur' positiv einbringen und ihren Einfluß zur Versöhnung nutzen. Wenn sich Menschen der verschiedenen Religionen voller Achtung aufeinander einlassen, dann werden sie Verbindendes entdecken und Andersartiges achten lernen. Dies ist die Grundidee von Hans Küngs Arbeit. Des Autors Thesen sind: 1.) Kein Überleben ohne Weltethos⁴³, 2.) Kein Weltfriede ohne Religionsfriede, 3.) Kein Religionsfriede ohne Re-

⁴³Hartmut von Hentig gibt in seiner Kritik am 'Weltethos' zu überlegen, daß ein Ethos all jene Überzeugungen seien, für die man selbst eintrete und sie vorlebe. Nur so seien auch andere zu überzeugen. Dies sei sehr wohl auch ohne Religion möglich. *Die Behauptung, daß Ethik ohne Religion der 'Tiefendimension' ermangele, verkennet nicht nur die Funktion der Ethik* (Ethik bezeichnet die dem Ethos (gewohnte Haltung) zugehörige Lehre. Ethik ist nicht dasselbe wie Moral (du sollst...)), *sie erklärt drei Viertel der historischen Menschheit zu Opfern von Selbsttäuschung und Vergeblichkeit* (S. 276 [89]). Dies bedeutet dann aber, daß ein Welt-ethos tatsächlich nicht nur von Vertreterinnen und Vertretern der Religionsgemeinschaften formuliert werden kann und darf. Ein Problem sieht Hartmut von Hentig darin, daß das Projekt Weltethos als *Große Vereinnahmung mißverstanden* werden könne (S. 291 [89]).

So liegt dem Kategorischem Imperativ Immanuel Kants gerade kein Gottesbezug zu Grunde. Es handele sich, so Christoph Schwöbel, um den Versuch, in einem durch Religionskriegen zerstörten Europa des 17. Jahrhunderts eine konfessionell neutrale Grundregel zu entwickeln und das Religiöse wegen der kriegesischen Dynamik ins Private zu verbannen [216].

ligionsdialog. Unter den Forderungen der Postmoderne findet sich auch bei Hans Küng der Grundsatz: *Nicht nur Gleichheit, sondern zugleich Pluralität. Es muß für das nächste Jahrtausend ein Weg gefunden werden zu einer versöhnten Vielfalt der Kulturen, Traditionen und Völker in Europa* (Dies ist meines Erachtens auf die ganze Welt zu beziehen.) (S. 94 [130]).

In multikulturellen Gesellschaften werde nach Hans Küng eine Moral benötigt, in der sich Gläubige und Nichtgläubige vernünftig begegnen. Das Religiöse auszuklammern sei dabei defizitär, da Religion wie Kunst oder Recht ein diachronisches und synchronisches Phänomen sei. Eine Ethik kann Handlungsgrundlagen bieten, aber nicht Sinn begründen, hier kann Religion Tiefe schenken. Die Bindung an ein Unendliches schenkt Freiheit gegenüber dem Endlichen. Auf rationale und emotionale Weise wird der Mensch angesprochen. Daraus erwachsen ein Deutungshorizont und die *Sehnsucht nach dem ganz Anderen* nach Max Horkheimer (S. 540f [129]) und damit auch nach Befreiung. Als gemeinsame Perspektive aller Religionen zeige sich das Wohl des Menschen und seine Würde. So findet sich die Goldene Regel in ähnlichen Formulierungen überall wieder.

Religionen haben ein doppeltes Gesicht. Die negativen sind hinlänglich bekannt, wie ist es mit der Entfaltung der positiven? Es gilt weder einem Wahrheitsfanatismus noch einer Wahrheitsvergessenheit anzuhängen. Hans Küng stellt klar heraus, bei der Frage nach der Wahrheit müsse gesehen werden, daß die Grenze zwischen Wahrheit und Unwahrheit durch die eigene Religion geht. Religionen haben eine Versagens- und Schuldgeschichte. In diesem Zusammenhang ist Selbstkritik wichtig. Das Beherzigen von Fremdkritik und das Maßnehmen am eigenen Ursprung können dabei hilfreich sein. Hans Küng schreibt, *Nur wenn wir wissen, warum es so gekommen ist, können wir verstehen, wie es um uns steht, können wir vermuten, wohin sich alles wendet* (S. 165 [130]). Beim interfaith Dialog ist das 'Humanum' Berührungs- und Ausgangspunkt. Dies bedeutet miteinander ins Gespräch zu kommen und sich und den Anderen ernst zu nehmen.

Der Versuch sollte immer wieder neu unternommen werden, dem 'Ganzen' einer Religion zu begegnen, in deren vielschichtigen, vielseitigen Dimensionen (Glauben, Denken, Fühlen, Handeln). Es geht dabei darum, Geschichte und Gegenwart in einem hermeneutischen Zirkel zu durchdringen, um zu verstehen. Hans Küng fordert ein multidisziplinäres Studium der Religionen, die Anwendung historisch-systematischer Methoden, die Einsicht, daß verschiedene Perioden nebeneinander bestehen. Es gilt zu beachten, daß aus der Entstehungsgeschichte der Religionen überindividuelle, internationale und transkulturelle Elemente in den religiöse Systeme zu finden sind⁴⁴. Gemeinsamkeiten lassen sich finden. Alle sind auf der Suche nach Sinngebung und zeigen Heilswege aus Not und

⁴⁴Hans Küng teilt die Religionen systematisch ein wie folgt: Religionen semitischen Ursprungs (prophetisch, Gegenüber von Gott und Mensch), indischer Herkunft (religiöse Inneneinkehr, Grundstimmung zu Einheit hin), sowie chinesischer Tradition (weisheitliche Ausprägung, Harmonie) [130].

2. Vom Anderen lernen

Schuld auf. Die verschiedenen Religionen bieten Begründungen für sinnvolles und verantwortungsbewußtes Handeln an. Sie teilen die Annahme einer Transzendenz. Wichtig ist es hervorzuheben, daß es Hans Küng nicht um eine Einheitsreligion geht, sondern um Verständigung und Zusammenarbeit. Ziel ist eine kreativ-konkrete Friedenstheologie. Der Weg führt über Erneuerung zur Eintracht, über Selbstkritik zur Toleranz. Dies ist eine Bewegung auf 'allen' Ebenen.

2.3.4. Interfaith – Erfahrungen können Perspektiven aufweisen

Als einen Punkt in meiner Betrachtung von interfaith Dialog und Begegnung werde ich auf konkrete Erfahrungen eingehen und diese analysieren. Näher eingehen möchte ich auf folgende Interfaith-Erfahrungen:

- Faith Awareness – the Inter Faith programme of Christians Aware und das St. Philip's Centre Leicester möchte ich hier berücksichtigen, beides englische Initiativen.
- Als Beispiele aus Deutschland gehe ich auf die Brücke- Köprü und die Begegnungsstube Medina in Nürnberg ein. Beides sind Bemühungen der wechselseitigen Verständigung, von christlicher und von muslimischer Seite ausgehend und sich in der Praxis ergänzend⁴⁵.

'Sharing ways, wisdom and work'

Wenn sich Menschen verschiedener religiöser Herkunft treffen, um einander zuzuhören und voneinander zu lernen, dann kann dies zu einem inspirierenden miteinander Lernen werden. Das Inter Faith Programm von Christians Aware bietet regelmäßig Seminare an, die den Raum schaffen für Begegnungen von Menschen unterschiedlicher religiöser, beziehungsweise geistesgeschichtlicher Hintergründe.

⁴⁵Hans-Martin Gloel, Leiter der Brücke- Köprü schreibt, '*Grenzgänger*' [finden] in Nürnberg ideale Bedingungen vor [...], da auf islamischer Seite die Begegnungsstube Medina e.V. die christlich-muslimische Begegnungs- und Dialogarbeit aus muslimischer Perspektive veranstaltet und eng mit der Begegnungsstube Brücke-Köprü zusammenarbeitet (S. 3 [69]).

Multireligiöses Gebet, Christen und Muslime

Die Initiative des gemeinsamen Friedensgebets wird von Vertreterinnen und Vertretern sowohl aus der Brücke-Köprü als auch von der Begegnungsstube Medina getragen. *Mit dieser Veranstaltung wollten Mitarbeitende, Besucher und Besucherinnen der beiden Begegnungstuben [Nürnbergs] ihre Verbundenheit unter dem Segen des einen Gottes und ihre gemeinsame Verantwortung in dieser Gesellschaft ausdrücken*, so im Text zum gemeinsamen Gebetstreffen vom 16.11.2003 [70]. Wesentliche Bestandteile sind Beiträge, jeweils von christlicher, beziehungsweise muslimischer Seite, aus der jeweiligen Glaubenstradition zitiert oder formuliert.

‘Sharing ways, wisdom and work’ ist der Grundsatz, an dem sich die Arbeit und Zusammenarbeit mit Menschen verschiedener religiöser Traditionen orientiert. In jedem Term wird ein neues Thema gewählt, ein anderer Schwerpunkt gesetzt. Organisiert werden die Zusammenkünfte von Christians Aware, einem ökumenischen Netzwerk, in dem Menschen der verschiedenen christlichen Bekenntnisse zusammenarbeiten und sich einsetzen für ein neues Gesicht dieser Erde, für Gerechtigkeit, Frieden und Entwicklung. Bei allem kommt dem Zuhören eine große Bedeutung zu. Offen für einander sein, offene Ohren haben⁴⁶. Regelmäßig nehmen an den Planungstreffen Vertreterinnen und Vertreter auch der anderen Religionsgemeinschaften teil, entsprechend des jeweiligen thematischen Schwerpunktes. Ein Traum der Planungsgruppe ist es, daß darüber hinaus das Gremium, das die Seminar plant, durchgängig ‘interfaith’ geprägt und getragen wird, unabhängig vom Thema.

Es zeigt sich in den Vorträgen und Gesprächen, daß alle Menschen vieles teilen, an Grundlegendem, wie ethischen Haltungen, an Problemen, wie die Arbeit mit den jüngeren Generationen, an Konflikten, wie das Rollenverhältnis und Rollenverständnis von Mann und Frau (was meines Erachtens außer einer Gender- auch eine Generationenfrage ist). Interfaith Dialoge kommen nie darum herum auch irgendwie interkulturelle Gespräche zu sein. Und immer wieder tritt die Frage nach Formen der Unterdrückung auf, wenn es um Flüchtlinge geht, Fragen der Verantwortung, Familien anderswo auf dem Globus oder Armut, um nur einige zu nennen.

In einem Term trafen sich Frauen und Männer christlichen und hinduistischen Glauben, um sich über religiöse und gesellschaftliche Herausforderungen beziehungsweise Probleme, wie zum Beispiel Medizin, Kinder- und Jugendarbeit, Familie, Sozialarbeit und Asylanten, auszutauschen, es entwickelten sich bereichernde Gespräche. Hierbei lassen sich grob drei Schritte skizzieren.

- 1.) Am Beginn steht das Zuhören und das Bemühen, die Perspektive des Anderen verstehen zu lernen. Es gibt ganz klar Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Ähnliches und Fremdes. Eindrücke, Fragen, Erfahrungen wollen dann zur Sprache gebracht werden.
- 2.) Im Dialog geht es dann darum, sich zu vergewissern, habe ich richtig verstanden und mich meiner selbst zu vergewissern, das heißt, meine Perspektive zu formulieren und einzubringen.
- 3.) Dabei stellt sich immer wieder der Eindruck ein, daß wir uns mit strukturell ähnlichen Problemen konfrontiert sehen, sei es innerhalb der eigenen Religion, wie zum Beispiel bei Fragen nach Familie oder dem Offensein für die jüngeren Generationen,

⁴⁶Die Arbeit dieser Organisation sah nicht immer so aus. Sie entwickelte sich aus der Missionsarbeit der Anglikanischen Kirche, wurde 1989 als Barbara Butler die Geschäftsführung übernahm, umstrukturiert: ökumenisch geöffnet und die ‘Mission’ gestrichen, um den Schwerpunkt auf partnerschaftliches Zusammenarbeiten mit Menschen anderer Kulturen und Religionen in den Vordergrund zu stellen.

2. Vom Anderen lernen

oder gesamtgesellschaftlich als Bewohner einer Stadt. In den verschiedenen religiösen Traditionen sind vergleichbare ethische Maximen entstanden. Darüber können sich die Menschen unterschiedlichen Glaubens verständigen.

4.) Wie die Texte aus den Heiligen Schriften verschiedener Religionen es andeuten, können quer durch die Religionen auch Ähnlichkeiten im Gottesverständnis entdeckt werden. Das sich im Anderen Wiederfinden ist ein Moment der interfaith Begegnung, der sich dahingehend vertiefen kann, wie es weiter unten bei den 'Grenzgängern' zwischen den Religionen ausführlich erläutert wird.

St. Philip's Centre in Leicester

Celebrating Difference, Staying faithful, How to live in a Multi-Faith World [252] so der Titel eines von Andrew Wingate, Direktor des St. Philip's Centre in Leicester, veröffentlichten Buches. Arbeit im Bereich des interfaith Dialogs und letztlich das Zusammenleben in einer multifaith Welt, bewegt sich in diesem Spannungsfeld zwischen: den eigenen Glauben nicht verlieren, sich nicht darin zurückzuziehen, sondern einen aktiven und konstruktiven Beitrag für die Gesellschaft zu leisten. Und gerade hier wird das Feiern von Unterschieden oder Charakteristika bedeutsam.

In unmittelbarer Nähe des St. Philip's Centre befinden sich die anglikanische Kirche St. Philip's und die Moschee Masjid Umar. Daher gibt es vor Ort eine muslimisch-christliche Dialoggruppe und eine muslimisch-christliche Frauengruppe. Diese und weitere Dialogarbeit mit anderen Religionsgemeinschaften sind die Basis für die Arbeit des St. Philip's Centre. Hierbei handelt es sich um ein Hindu-Christen Forum⁴⁷, die Gruppe Family of Abraham⁴⁸, eine Hindu-Muslime Gruppe⁴⁹ und Bemühungen dahingehend, auch mit einer Sikh-Christen Dialoggruppe aufzubauen⁵⁰ [253].

Das St Philip's Centre hat als Zielsetzung *Study&Engagement in a Multi Faith Society* [143]. Es ist ein christlich-ökumenisches Zentrum, das mit der Islamic Foundation in Markfield, dem Hindu Study Centre in Oxford und dem Henry Martyn Institute in Hyderabad (Südindien) zusammenarbeitet. *Education is the key to enable understanding across and within faiths. There is an increasing interest in inter faith issues as people meet others of diverse convictions at work, in education, on holiday and in the community. Since 9/11*

⁴⁷Es ist die einzige derartige Gruppe im Land. Sie trifft sich fünfmal im Jahr, in verschiedenen Tempeln und Kirchen [166].

⁴⁸Juden, Christen und Muslime treffen sich abwechselnd in Synagoge, Kirche oder Moschee [166].

⁴⁹Diese Gruppe formte sich anlässlich von Spannungen zwischen Hindus und Muslimen in Gujarat 2003 (Zahlreiche Familien in Leicester haben dort ihre Wurzel.) Obwohl sich die Gruppe nicht regelmäßig trifft, ist dies eine wichtige vertrauensbildende Initiative [166].

⁵⁰Es gibt bilaterale Dialoggruppen zwischen Sikh und Juden, beziehungsweise Muslimen [166]. Am 14.11.2006 fand das erste Treffen der Sikh-Christen Dialoggruppe statt. Das Thema des Abends waren die heiligen Schriften der beiden Religionsgemeinschaften.

there has been an upsurge in demand for inter faith education [166].

Die muslimisch-christlichen Gruppen des St. Philip's Centres arbeiten jeweils auf verschiedenen Gebieten. Die Dialoggruppe ist stärker intellektuell ausgerichtet und widmet sich Theologie und Schriften, sowie aktuellen Themen. Dies reicht über Fragen wie Rassismus oder Erziehung hin zum aktuellen Zeitgeschehen. Es wird aber zum Beispiel auch ein Tag während des Fastenmonats Ramadan gemeinsam gefastet. Entwicklungsprojekte und Katastrophenhilfe anderswo auf der Welt werden durch 'fund raising' Veranstaltungen gemeinsam unterstützt. Bei der Frauengruppe wird auch thematisch gearbeitet, es steht aber das Teilen von Spiritualität und Erfahrungen im Vordergrund. So ist fester Bestandteil der Treffen, Gebete und Lesungen miteinander zu teilen. Soziales Engagement, wie etwa die Unterstützung von Asylbewerbern, wird gemeinsam getragen. [253] Hier wird deutlich, daß interfaith Begegnung sich auf den Ebenen von Theologie, Spiritualität, rein menschlichen Erfahrungen und gemeinsamem Engagement bewegt.

Kurse, die im St. Philip's Centre belegt werden können, wenden sich an verschiedene Personengruppen und unterschiedliche Bedürfnisse. Es gibt das Angebot einer '*Unfamiliar Journey*'. An sechs Abenden dient diese Fortbildung dazu, Brücken zwischen Menschen verschiedenen Glaubens zu bauen und die Gotteshäuser der unterschiedlichen Religionen zu besuchen. Zu Islam oder Hinduismus werden '*Taster Days*' angeboten, zum einen für Laien, zum anderen für Geistliche. Die andere Religion wird kennengelernt und zugleich erkundet, inwieweit diese das christliche Selbstverständnis herausfordert und sowohl Zeugnis als auch Begegnung und ein aktiver Beitrag für die gesamte Gesellschaft möglich sind. '*Presence and Engagement in a Multi Faith Society*' ist ein Kurs, der sich speziell an Geistliche richtet. *There is a need to increase Christian understanding how to celebrate difference while remaining faithful [...]*. Des weiteren gibt es '*Awareness Courses*' für eine Vielzahl von Zielgruppen, wie beispielsweise die Polizei, lokale Autoritäten, Beschäftigte im Bildungssektor und dem Gesundheitswesen. Mit Beginn des Studienjahres 2006/2007 gibt es darüber hinausgehend die Möglichkeit einen (einjährigen) MA Aufbau-Studiengang in Interreligiösen Beziehungen im St. Philip's Centre zu belegen⁵¹ [166].

Interfaith Begegnungen sollen aber einfach auch Spaß machen. Deswegen werden sport-

⁵¹Die Module, die studiert werden, sind *Religion: Conflict or Cohesion* (Durch die Beschäftigung mit Konflikten, innerhalb von Religionen und zwischen ihnen, auf persönlicher Ebene... soll erarbeitet werden, wie Religionen Wege des Friedens und der Versöhnung anbieten können.); *Prayer and Pastoral Care* (Ein Gebiet ist das eines gemeinsamen Gebets oder Gottesdienstes, ein anderes das der pastoralen Arbeit in multifaith Kontexten. Das können Familienthemen sein, wie gemischte Ehen, Arbeit mit jungen Menschen im Bildungssystem, Krankenhausseelsorge oder Lebenszyklusfeste); *The Bible and Scriptures of various faiths* (Kann die Bibel als Schriftstück, das in einer multifaith Welt entstanden ist, heute eine Hilfe für interfaith Beziehungen und Arbeit sein? Beziehungen zwischen den heiligen Texten verschiedener Religionen werden betrachtet.); *Placement Module* (Dies ist ein Praktikumsmodul, in dem in multifaith Kontexten gearbeitet werden soll) [166].

2. Vom Anderen lernen

liche Veranstaltungen gemeinsam ausgetragen. Zum Beispiel ein Fußball- oder Cricketspiel 'Clergy versus Imams', die Schiedsrichter gestellt von Hindus und Juden. Mit solchen Ereignissen wird die Hoffnung verbunden, daß Sport verbindet, über Rassen, Kulture, Farben, Nationalitäten und Glauben hinweg [166].

Die Brücke-Köprü in Nürnberg

Wenn wir einander begegnen, wissen wir, wer wir sind

Ancak bir araya gelirse kim oldugumuzu biliriz [72].

In diesem Untertitel steckt vieles drin, was das Konzept der Brücke-Köprü ausmacht. Zum einen geht es rein sprachlich darum, Brücken zu bauen. Dies impliziert aber gleichzeitig diejenigen, die mit der deutschen Sprache Probleme haben, dort abzuholen, wo sie sind. Darum ist das Programmheft durchgängig deutsch und türkisch verfaßt. Abholen bedeutet dann aber auch dazu zu befähigen, die neue, andere Sprache zu erlernen und zu vervollkommen. *Unsere gemeinsame Sprache ist Deutsch* (S. 5 [72]) Daher sind Deutschkurse ein fester Bestandteil der Angebote in der Brücke-Köprü. Dies sind Sprachkurse für Männer und für Frauen.

In der englischsprachigen Information über die Brücke-Köprü wird ein wichtiger Punkt angesprochen, der die Kommunikationsfähigkeit betrifft. Auch wer die Sprache eines Landes spricht, ist deswegen noch nicht in der Lage, über Glauben, Verstehen und Verständnis auch zu sprechen. *Our aim is to encourage a deepened comprehension of the own faith by meetings and conversations, to become able to communicate this and to meet people of the Islamic set of beliefs with respect in order to find common ways for a peaceful cooperation* (S. 1 [73]). Dies bedeutet unter anderem auch gezielt an dem eigenen Bewußtsein zu arbeiten und dies auch kommunizieren zu lernen.

Speziell für Frauen gibt es eine ganze Reihe Angebote, die Räume öffnen, um zu sprechen, zuzuhören und gemeinsam zu lernen. Nicht zu vernachlässigen ist die Möglichkeit der Kinderbetreuung vor Ort. Wer selbst Kinder hat, die und der wird dies zu schätzen wissen. In der Deutsch-Sprechstunde für Frauen und im FrauenErzählCafé kommen jeweils Frauen zu Wort. *Frauen aus verschiedenen Ländern, Religionen und Kulturen erzählen von ihrem Leben, ihrer Religion und ihrem Glauben* (S. 5 [72]). Es werden hier eine Vielzahl von Brücken gebaut, im zwischenmenschlichen Bereich und zwischen Professionalität und alltäglicher Praxis.

Wenn wir einander begegnen, wissen wir, wer wir sind [72]. Alle, die sich in eine Begegnung einbringen, lernen durch diesen Prozeß, erwerben unter anderem auch Wissen. Zu wissen, wer wir sind, kann zum einen meinen, wer all die sind, die sich begegnen, also eher die Anderen. Es kann aber auch bedeuten, wissen zu lernen, wer wir selbst sind. Dies heißt dann, daß wir uns selbst nur dann wirklich kennenlernen durch die Begegnung

2.3. Erfahrungen aus der Interfaith-Begegnung

mit den Anderen. Hans-Martin Gloel schreibt dazu in einer theologischen Reflexion, daß Begegnung und Dialog auf der 'Brücke' *nur aus der Spannung heraus geführt werden, die zwischen Selbstbewußtsein/Glaubensstärke und Bereitschaft zum Perspektivenwechsel besteht. Wer weiß, wer er ist und wo er steht, gibt sich nicht auf, wenn er sich zeitweise ganz in die Perspektive des anderen versetzt* (S. 4 [69]).

Die Dialogschwerpunkte folgen dem 'brückigen' Prinzip, sie nehmen beide Seiten der Brücke, die christliche und die islamische in den Blick und damit ins Thema auf. So gibt es die Bereiche Kant und Kimet, Bibel und Koran, christlich-islamische Vorträge und die Seminarreihe 'Christen und Muslime im Gespräch'. Begegnung und Austausch berührt mehr als nur Sprache und Kopf. Daher gibt es auch Veranstaltungen, wie die SpeiseReisen, christliche und muslimische Feste, mehrtägige Begegnungsseminare und die Gelegenheit im 5UhrTee und der FreitagsOase miteinander ins Gespräch zu kommen. Dies bringt die Überzeugung zum Ausdruck, die Doris Zenns und Hans-Martin Gloel im Vorwort zum Programmheft formulieren: *Wo wir einander von unserem Leben erzählen und andere zu unseren Feiern einladen, da kann Verständnis und Vertrauen wachsen* (S. 2 [72])⁵².

Durch die Kontakte hat sich herausgestellt, daß dem gemeinsamen Tun in gemischten Gruppen und der authentischen Begegnung eine entscheidende Bedeutung zukommt. Gerade die ästhetische und spirituelle Dimension öffnet hier Türen zueinander. *Zusammen besuchen wir religiöse Stätten der unterschiedlichen Religionen und Konfessionen – nicht unter touristischen oder kunsthistorischen Gesichtspunkten, sondern zum authentischen Kennenlernen und Wahrnehmen der anderen Gotteshäuser in ihrer Vielfalt. [...] Die erste Schwelle in der Begegnung zwischen Christen und Muslimen ist überschritten und gerade auch diese ästhetische und spirituelle Erfahrung bringt Menschen unterschiedlichen Glaubens zueinander* (Brücke-Köprü – Angebote [71]).

Bridge as encouragement for common action lautet eine Überschrift hinsichtlich des interfaith Dialoges. Hierbei wird hervorgehoben, daß die Kompetenzen, die durch die Mitarbeit und Teilnahme in der Brücke-Köprü erworben werden, in Engagement münden sollten. Zum einen sind dies die Familien, Gemeinden und Gemeinschaften, aus denen die Menschen, die sich in/auf der Brücke treffen, herkommen. Des weiteren können diese Fähigkeiten in Nachbarschaft und Stadt eingebracht werden. So übernehmen die Hauptamtlichen auch beratende Funktion hinsichtlich interkultureller und interfaith Fragestellungen beispielsweise in Kindergärten oder Schulen. (S. 3 [73]).

⁵²Für das englische Informationsheft wird dies wie folgt kurz zusammengefaßt: *Bridge as a place of encounter – Different projects empower cognitive, affective and pragmatic forms of encounter: lectures and seminars on religious and cultural matters, cooking and celebrating on the occasion of Christian and Muslim feasts* (S. 2 [73]).

Begegnungsstube Medina in Nürnberg

Die Begegnungsstube Medina setzt sich für Dialog und Verständnis ein. Es gibt zahlreiche Angebote der Begegnungsstube Medina, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Dialoginitiativen gehen in verschiedene Richtungen. Wichtig ist meines Erachtens wahrzunehmen, daß es sich hierbei um die Initiation junger deutscher und türkischer Muslime aus Nürnberg handelt. Es stellt somit einen wichtigen Beitrag zu Begegnung und Verständigung dar, gerade auch weil die Initiative von denen ausgeht und getragen wird, die in Deutschland als die Anderen angesehen werden. Sie beziehen aktiv und konstruktiv Stellung, als Muslime in Deutschland und auch als deutsche Muslime.

An den formulierten Zielen und den Arbeiten zur Integration zeigt sich zum einen deutlich die Diskussionen, die innerhalb der Begegnungsstube Medina geführt werden, zum Beispiel um die Entwicklung eines Islams in Deutschland⁵³.

Schwerpunkte werden gelegt auf Projektarbeit mit Schulen, bei denen ein handlungsorientierter Ansatz verfolgt wird. *Bei der Gruppenarbeit steht das gemeinsame Erleben der anderen Kultur im Vordergrund* [13]. Es werden Gesprächskreis, Theater-, Gesangs- und Kalligraphiegruppen angeboten. Im virtuellen Gästebuch der Begegnungsstube Medina finden sich zwei erwähnenswerte Rückmeldungen von zwei Kindern nach einem Schulprojekt. Sie demonstrieren, daß gerade dieses Arbeiten daran, in die andere Kultur und Religion zu 'schlüpfen' und diese auch zu 'schmecken', bei Kindern sehr positiv aufgenommen wird⁵⁴.

Kirche- und Moscheeführungen sowie Stadtteilstefte werden organisiert und mitgestaltet. Dies gibt die Gelegenheit für wechselseitiges Kennenlernen und Präsenz innerhalb der Stadt. Die Arbeit in und für Nürnberg wird auch an der Beteiligung am Runden Tisch der Stadt Nürnberg deutlich. *Die Stadt Nürnberg organisiert in regelmäßigen Abständen ein Treffen von Mitgliedern aller ausländischen Vereine, in denen Zuwanderer aktiv sind bzw.*

⁵³Für ein wirklich friedliches Zusammenleben erachten die Mitglieder der Begegnungsstube Medina es als unverzichtbare Grundlage, neutral zu sein, das heißt keinem islamischen Dachverband anzugehören und auch keiner bestimmten Glaubensrichtung. *Wir bekennen uns, heißt es, zu den demokratischen Grundwerten der deutschen Verfassung und sind dankbar für die in ihr gewährte Freiheit der Religionswahl und der Religionsausbildung. Unsere Wurzeln sind in Deutschland und wir wollen keinen vom Ausland 'importierten' Islam, der oft traditionell und dadurch negativ ausgelegt und ausgelebt wird* [13].

*Unser Gott heißt auf arabisch Allah
Einige unserer Propheten heißen Abraham, Moses, Jesus und Muhammed
Unser heiliges Buch ist der Koran
Unsere Religion ist der Islam
Unsere Heimat ist Deutschland* [13].

⁵⁴*Hallo! wir waren heute mit unserer Klasse (7cl-g) bei der begegnungsstätte! und des war total cool! [smily] besonders die hochzeit die wir nachgespielt haben mit der pizza und den pudding war echt stark!!* (vom 11.07.2006 [13]).

Martin: Hallo heute hat uns ein "Vertreter" eures Vereins in der Schule in Hersbruck besucht. Sehr interessante 2 Schulstunden!!! Macht weiter so Ciao (vom 09.07.2004 [13]).

2.3. Erfahrungen aus der Interfaith-Begegnung

die Zuwanderer betreuen und Mitgliedern der Stadt Nürnberg wie z.B. Stadtrechtsreferent Dr. Frommer, Schulamt, Menschenrechtsbüro, Amt für internationale Beziehungen, etc. In diesem Runden Tisch werden die Probleme von Zuwanderern angesprochen und Lösungsvorschläge diskutiert. Auch in diesem Arbeitskreis ist die Begegnungsstube Medina e.V. maßgeblich beteiligt [13].

‘Einander begegnen – Glaube und Leben der Muslime’, das 4. Kapitel eines Schulbuches für den Religionsunterricht für die 7. Hauptschulklasse ist so unter Zusammenarbeit mit der Begegnungsstube Medina entwickelt worden [13]. Dies ist ein wichtiger Schritt hin zu authentischer Information.

Frieden ist das, was im Zentrum steht, sowohl für die Arbeit zu Hause für ein friedliches Zusammenleben vor Ort, aber auch im Hinblick auf das Engagement für Brennpunkte anderswo auf der Welt. Dies ist zum Beispiel Hilfe für Krisengebiete, wobei hier zum Teil mit der Caritas und der Arbeiterwohlfahrt zusammengearbeitet wird. Ein Beispiel für gemeinsames ‘Anpacken’ über religiöse oder kulturelle Differenzen hinausgehend.

Wie wichtig die Arbeit eines Vereins wie der Begegnungsstube Medina gerade auch im Hinblick auf die gesamtgesellschaftliche Situation und einem überaus großen Informations- und Verständnisrückstand ist, läßt sich an den Themen und deren Referentinnen und Referenten aufzeigen, die in der Islamwoche 2006 auf dem Programm stehen.

Ein Programmpunkt ist zum Beispiel ein jüdisch-islamischer Musikabend mit Geschichten und Gedichten aus 1001 Nacht. Dies zeigt zum einen wie wichtig auch diese Begegnung zwischen Judentum und Islam ist, zum anderen sind in diesen Religionsgemeinschaften zwei derer vertreten, die heute zunehmend unter ausländerfeindlichen Übergriffen leiden und aus jüdischer Seite eine Schreckensgeschichte des Antisemitismus in Deutschland erlebt haben⁵⁵. Für die Arbeit in der Schule kann dieses Beispiel leicht übertragen werden, wenn die Fächer Musik, Literatur/Deutschunterricht und Religion zusammenarbeiten würden, um einen kulturellen Abend zu gestalten.

Zum Perspektivenwechsel laden weitere Themen ein. Sei es, hinter die Klischees der Kopftuchdebatte zu schauen und *der Zeit der Verallgemeinerung individuelle Geschichten entgegenzusetzen* und die Frauen als Subjekte zu sehen, *mit ihrer eigenen, ganz normalen, mal mehr, mal weniger glücklichen Lebensgeschichte*, oder der Frage nachzugehen, was einen Deutschen dazu bewegt, zum Islam zu konvertieren. Bedrückend ist die Auseinandersetzung damit, welche Ängste und Sorgen Muslime in Deutschland haben. [14].

Das Symbol auf der Startseite des Internetportals sind zwei Hände, die die Weltkugel

⁵⁵Das dies leider äußerst aktuell ist, wird an Zeitungsmittelungen wie der vom 12.10.2006 *Antisemitismus in Berlins Fußball – Kultur des Wegschauens* ersichtlich, in der darüber berichtet wird, das ein Fußballspiel in der Kreisklasse B wegen antisemitischer Schimpfparolen gegen den TuS Makkabi, einem Fußballverein mit jüdischer Tradition, abgebrochen wurde [256].

2. Vom Anderen lernen

schützend festhalten, auf dem Informationsmaterial ist die Erde und eine Friedenstaube das Zeichen.

*Nur wenn wir gemeinsam aufeinander zugehen und voneinander lernen,
ist ein friedvolles und harmonisches Zusammenleben
mit den unterschiedlichen Kulturen und Religionen in unserer heutigen
multikulturellen Gesellschaft möglich [13].*

2.3.5. Zusammenfassung – Interfaith Arbeit

Von den dargestellten Positionen, und Initiativen ausgehend, lassen sich in prinzipieller Hinsicht Schlußfolgerungen für die interfaith Begegnung ziehen und die Linie weiterzeichnen hin zur schulpraktischen Relevanz dieser Einsichten. Deutlich wird, daß es für die katholische Kirche im speziellen, wie auch für die anderen christlichen Kirchen, eine Herausforderung darstellt, den eigenen Glauben kritisch zu durchleuchten – im Angesicht der Anderen. Eine kreative Dynamik hinsichtlich der eigenen Theologie und des eigenen Offenbarungsglaubens im Lichte der anderen Religionen kann entwickelt werden. Dies würde einem Selbstverständnis von ‘Kirche unterwegs’ entsprechen. Ein ‘Unterwegssein’ eben auch im Hinblick auf interfaith Beziehungen. In diesem Sinne ließe sich auch von einem ‘Religionsunterricht unterwegs’ sprechen. Entwicklung von religionspädagogischen Modellen im Prozeß und im Kontext von sich verändernden gesellschaftlichen Strukturen und damit Herausforderungen.

Unerläßlich ist der Hinweis darauf, daß gute Ansätze, wie bereits dargestellt und diskutiert, vorhanden sind. Das II. Vatikanische Konzil, die christliche ökumenische Bewegung in Theorie und Praxis und der interfaith Dialog in Theorie und Praxis sind aber als Ansätze zu verstehen und nicht bereits als Ziel. Es gilt sie im Sinne eines immer fortwährenden Aggiornamentos weiterzuentwickeln.

Ängste, die es gibt, sind dabei zu adressieren und nicht auszublenden. Das ist aber mit Kritik zu kombinieren. Denn es gilt differenziert hinzuschauen. Wo geht es im Grunde genommen nicht mehr um die Beziehungen aus dem Glauben, sondern um Fragen von Einfluß und Macht und um die Angst, diese einzubüßen. Die Forderung nach struktureller Kritik wurde ebenfalls bereits im Abschnitt Engagement angesprochen.

Auf Glaubensebene gilt es der Frage nachzugehen, wie das eigene Selbstverständnis im Kontext von Pluralität weiterentwickelt werden kann. Es kommt darauf an, im Angesicht der Anderen oder voneinander das Selbstverständnis dahingehend zu transformieren, daß Identität in Vielfalt und ohne Überheblichkeiten sich entfalten kann. Für die Schule ist dies von Bedeutung. Es ist Raum nötig, um die eigene Identität einbringen zu können. Wechselseitig ist dies als Bereicherung erfahrbar zu machen. Darüber hinausgehend ist

eine Plattform nötig, auf der die je verschiedenen Gelegenheit dazu haben, die in ihnen vorhandene Vielfalt als positiv zu erleben und zu lernen, sich von verschiedenen Ufern einem Thema zu nähern und gemeinsam sich gemeinsam für etwas zu engagieren.

Interfaith Kompetenz wird dann relevant im Kontext von Friedenserziehung, Menschenrechtserziehung und dem Engagement für soziale und ökologische Ziele. Damit berühren sich hier zum Beispiel Friedenstheologie und Friedenserziehung, Schöpfungstheologie und ökologische Bewegungen. Auch diese Dimension ist bereits oben thematisiert worden als ein Element des Engagements, das aus den Schriften, in der Ethik und der Mystik der Religionen begründet wird. Diese Übersteigen den Rahmen des traditionellen Religionsunterrichtes und weisen auf die Bedeutung der Vernetzung und Kooperation verschiedener Fächer auf der einen und verschiedener Religionen auf der anderen Seite hin. Teamarbeit auf allen Seiten ist eine Konsequenz: im Lehrerkollegium, zwischen Schule und anderen Einrichtungen in einer Gemeinde, auf Ebene der Kinder und im Hinblick auf die Elternarbeit.

Kommunikationskompetenzen sind hierbei ein Schlüssel. Dies ist auf die verschiedenen Ebenen, auf denen sich Begegnung ereignet, zu beziehen. Es bedeutet mehr, als rein intellektuelle Anforderungen. Die Begegnung mit dem Anderen sollte zu einem respektvollen und sensiblen Verhalten auf verbaler und nonverbaler Ebene führen. In diesem Prozeß lernen alle und es handelt sich keineswegs um Kompetenzen für die wissenschaftliche Elite. Nur in der täglichen Begegnung miteinander, die religiöse Konnotationen nicht ausblendet, sondern freundlich und offen in den wechselseitigen Begegnungsprozeß mit hinein nimmt, kann die Herausforderung im Antlitz der Anderen wahrhaft bestanden werden. Interfaith Dialog ist keineswegs nur etwas für im Glauben gefestigte, siehe ausführlich bei der Diskussion von Francis Arinzes Stellung, sondern diese Herausforderung meint alle.

Die Projekte aus zwei Städten Deutschlands und Englands, weisen einige Parallelen auf und wichtige Perspektiven und Handlungsdimensionen. An diesen beispielhaften Darstellungen läßt es sich aufzeigen, daß den entdeckten Gemeinsamkeiten eine große Rolle zukommt. Ein weiteres Element, das nicht vernachlässigt werden darf ist die Geschichte. Fehler, Verwundungen und Verbrechen können nicht ausgeblendet werden.

An Hand der Erfahrungen auf dem Gebiet des Interfaith-Dialogs zeigt sich, daß die geteilte Stille und gemeinsame Meditation Möglichkeiten für eine miteinander geteilte Spiritualität darstellen⁵⁶. Es zeigt sich auch, daß nicht klar zwischen interreligiösem und

⁵⁶Im Sommer 2004 machten die Sommerbesuche in Leicester zum Thema 'Glaube und Meditation', deutlich, daß Menschen verschiedener Religionen gerade auch an der Spiritualität der jeweils Anderen Interesse haben. Dies zeigt sich daran, daß sich nicht nur Christinnen und Christen auf dem Weg machten, sondern auch Vertreterinnen und Vertreter anderer Religionsgemeinschaften. Ein Sikh hörte mit zu, was ein Yoga-Lehrer sagte, Hindus kamen mit zu den Buddhisten.

2. Vom Anderen lernen

multireligiösem Gebet getrennt werden kann. Denn selbst bei multireligiöser Durchführung werden doch auch gemeinsame Worte gefunden, im Sinne aller gesprochen⁵⁷. Es stellt sich die Frage, ob die Spur der Betenden nicht darauf verweist, daß dem Geist Gottes oder dem Transzendenten 2 überall begegnet werden kann, eben auch in Texten der anderen Religionen. Darüber hinausgehend spielt das 'etwas voneinander und übereinander wissen' eine große Rolle. Lebenslang lernen Menschen dabei.

Diese Ansätze bergen Schätze, die es für die Berücksichtigung von Religionen in den Schulen zu entdecken gibt, wie die Speisereisen oder Fußballspiele Pfarrer gegen Imame. Den Projekten ist es gemeinsam, daß sie aus der Initiative von religiös motivierten Menschen hervorgehen und daß sie sich an alle interessierten Menschen wenden. Das bedeutet, daß der Wunsch, sich der Herausforderung im Antlitz der Anderen zu stellen, aus den Quellen der je eigenen Religion und der gesellschaftlichen Situation entspringt. Ein Religionsgrenzen übersteigendes Potential zur Begegnung scheint den Religionen zu eigen zu sein. Dies gilt es näher zu untersuchen, zu fördern und für die Praxis zu nutzen. Frauenarbeit und 'Frauenthemen' finden sich in den verschiedenen Projekten. Dies ist liegt zum Teil daran, daß so der Kontakt zwischen muslimischen und christlichen Frauen erleichtert wird und Begegnungsräume für Frauen öffnet, die sonst vielleicht nicht daran teilnehmen würden. Dies ist aber nur ein Aspekt. Interessant ist die Dimension, die in der Frauenarbeit stärker zum Tragen kommt, als dies sonst der Fall ist. Es bilden sich starke Netzwerke unter Frauen, die sich gegenseitig unterstützen. Die Basis hierfür sind ihre Lebenserfahrungen. Über Kultur- und Religionsgrenzen sind diese immer wieder auch geteilte Erfahrungen. Dieser Austausch ist wichtig, bestärkt und macht stark. Dabei rücken auch Gebete und Spiritualität in den Mittelpunkt. Hier entstehen neue Formen der Spiritualität, ich möchte sagen jenseits der institutionalisierten Religiosität. Diese zeugen von einem Balanceakt zwischen Bewahren einerseits und andererseits 'mit dem Herzen mit dem Anderen Mitgehen' und dadurch Neues wagen.

Ein Thema, das in diesen Bereich fällt ist das der Emanzipation der Frauen. Dies wird inhaltlich verschieden interpretiert, meint aber letztendlich, daß Frauen als Menschen für sich entscheiden möchten, mit ihrer Entscheidung respektiert werden wollen und Anerkennung finden möchten⁵⁸. Dieses Thema ist auch für die 'westliche' Seite keineswegs

⁵⁷Annemarie Schimmel beobachtete bei ihrer Arbeit mit Studentinnen und Studenten in der Türkei, *Wir fanden, daß wir, mochten die theologischen Voraussetzungen auch in manchen Fällen ganz verschieden sein, doch viel Gemeinsames entdecken konnten, wenn ich den jungen Leuten Kirchenlieder übersetzte. Denn welcher fromme Muslim hätte nicht Paul Gerhards 'Befehl du deine Wege' aus vollem Herzen mitsprechen können* (S. 104 [210])?

⁵⁸Nelly van Doorn-Harder schreibt hinsichtlich eines 'islamischen Feminismus', *the term 'feminism', however, does not mean that these women see the world through the same prism as western feminists* (S. 51-60 [41]). Eines verbindet nach Nelly van Doorn-Harder diese Frauen, ob konservativ oder progressiv und das ist die tiefe Verwurzelung im Islam. Sie merkt an, daß ein weiteres Element den Frauen gemeinsam ist. *Unlike the male interpreters going before them, many women scholars are moved by*

2.3. Erfahrungen aus der Interfaith-Begegnung

erledigt. Fällt doch im Zusammenhang mit der Arbeit an diesem Thema auf, daß es mir nicht möglich war, mehr Beiträge von Frauen zu berücksichtigen, es gibt sie nämlich kaum⁵⁹.

Die verschiedenen Projekte bieten Möglichkeiten der Begegnung mit den Anderen an. Die Formen der Begegnung bewegen sich auf unterschiedlichen Ebenen. Sie sprechen die Menschen intellektuell und emotional an, sind kognitiv oder handlungsorientiert ausgerichtet. All diesen ist eines gemeinsam: es geht darum, authentisch dem Anderen zu begegnen. In und durch die konkrete Erfahrung miteinander entwickelt und wächst Verstehen und Verständnis. Es geht nicht darum, etwas über den je Anderen zu lernen, sondern durch und mit ihr oder ihm.

Ein Aspekt ist der des Wissen und Informationen voneinander erarbeiten. Das Unwissen oder gar 'Falsch-Wissen' ist doch noch oder immer wieder recht groß.

Erfahrungen werden ganz konkret ermöglicht. Dies sind Besuche beim Anderen in dessen Gebetshäusern, gemeinsames Kochen und kulturelle Programme gestalten... Alle Sinne wollen dabei angesprochen werden. Dies gilt für die Arbeit mit allen Menschen, jungen und alten.

In den Begegnungen werden eine Vielzahl von Aspekten der Religionen mit- und miteinander geteilt. Dies können Theologie sein, Spiritualität, Lebenspraxis, Feste oder beispielsweise der Umgang mit Trauer und Leid. Die Kreativität hinsichtlich einer geteilten Spiritualität kann als Chance gesehen werden. Eines steht bei all dem im Mittelpunkt, alle lernen voneinander. Es geht nicht darum, den Anderen zu belehren. Nicht zu vergessen ist, daß dies vor allem auch Spaß machen soll.

Bei den Projekten werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Es ist wichtig zu sehen, daß es sowohl bilateraler Beziehungen⁶⁰ zwischen den Religionen bedarf als auch

personal experience (S. 51-60 [41]).

Riffat Hassan widmet ihre wissenschaftliche Arbeit den religiösen Menschenrechten im Qur'an. Sie kommt zu folgender Feststellung. *I believe that the Qur'an is the Magna Carta of human rights and that a large part of its concern is to free human beings from the bondage of traditionalism, authoritarianism (religious, political, economic, or any other), tribalism, racism, sexism, slavery or anything else that prohibits or inhibits human beings from actualizing the Qur'anic version of human destiny embodied in the classic proclamation: "Towards Allah is thy limit".* (Q. 53.42) [85].

⁵⁹So waren zum Beispiel auf dem Nürnberger Forum 2006 eine verschwindend kleine Anzahl von Frauen als Rednerinnen geladen. Dies fiel den anwesenden Frauen auf. Des weiteren stellten diese im informellen Austausch über ihre Erfahrungen und Eindrücke zu dieser Konferenz fest, daß sich Frauen, mit unterschiedlichem religiösem Hintergrund, die Frage stellt, ob sich denen, die etabliert sind und Planstellen im Wissenschaftsbetrieb bekleiden, eben dieses zum Hindernis wird hinsichtlich einer wirklich offenen Hermeneutik des Anderen und einer tatsächlichen wissenschaftlichen Grundlagenforschung im interfaith Kontext, die nicht den Status Quo unhinterfragt läßt. In Bezug auf die konkrete Praxis konnten sie die Erfahrung teilen, daß Probleme, die in der Theorie gesehen werden, in der Praxis zum Teil längst transzendiert werden.

Daran schließt sich für mich die Frage an, ob nicht auch in der interfaith Forschung und Arbeit ein feministischer Impuls und Ansatz notwendig ist.

⁶⁰Die dunklen Kapitel der Geschichte machen diese bilateralen Beziehungen nötig. Dies skizziere ich im

2. Vom Anderen lernen

das Zusammenkommen einer Vielzahl von Religionen⁶¹.

Aus dem gemeinsamen Tun erwächst auch ein geteiltes Engagement in der näheren und fernerer Umgebung.

2.4. Pluralistische Theologie der Religionen

In diesem Abschnitt gehe ich auf die Pluralistische Theologie der Religionen ein, da in ihr elementare Problembereiche innerhalb der christlichen Theologie angesprochen und weiterentwickelt werden, die im interfaith Kontext nicht übergangen werden dürfen. Dies sind Themen die sich der christlichen Theologie durch die Herausforderung in der Begegnung mit den Anderen stellen. Ausführlich gehe ich auf folgende Arbeiten ein:

- Paul F. Knitter spricht sich für ein Abstandnehmen vom christlichen Absolutheitsanspruch aus und entwickelt dafür eine theozentrische statt einer christozentrischen Theologie. Er sieht den interfaith Dialog als Chance des religiösen Wachsen in wechselseitigem Respekt, getragen von der Vision einer neuen Erde, auf der alle ihre verschiedenen religiösen Qualitäten einbringen und auf Macht verzichten.
- Leonard Swidler geht davon aus, daß heutzutage Theologie nicht umhin kann, sowohl interfaith als auch interideologische Dimensionen zu berücksichtigen. Auf theoretischer und praktischer Ebene denkt er über die mit solchen Dialogen verbundenen Qualitäten und Kompetenzen nach. In diesem Zusammenhang unterstreicht er die Bedeutung der Vieldimensionalität der Begegnung, die auch die emotionale und spirituelle Ebene impliziert.
- Im Anschluß daran lassen sich zusammenfassend Wege für eine Theologie im Plural aufzeigen.

Folgenden kurz:

Dem jüdisch-christlichen Dialog kommt wegen der langen Geschichte des christlichen Antisemitismus Bedeutung zu, gerade auch wegen der Grausamkeiten gegen Juden vor und während des zweiten Weltkrieges in Deutschland.

Auch im Zusammenhang mit Kolonialismus und den Kreuzzügen ist ein christlich-islamischer Dialog wichtig.

Im Hinblick mit der Situation im Nahen Osten sind Projekte der Begegnung von Juden und Muslimen zu fördern.

⁶¹Hierzu zählen sowohl abrahamitische Dialoggruppen, aber auch die Begegnung mit den religionsgeschichtlich nicht unmittelbar verwandten Religionen.

2.4.1. Paul F. Knitter: Theozentrismus statt Christozentrismus

Es geht Paul F. Knitter darum, das alte Modell christlicher Theologie, das er als eines skizziert, das vom Absolutheitsanspruch dominiert ist, aufzubrechen und eine neue Theologie zu entwickeln. Er stellt sich der Frage, wie eine christliche Theologie im Kontext der Religionen dieser Welt weiterentwickelt werden kann⁶².

Paul F. Knitter beschreibt als Grundlage des früheren Modells das Prinzip des Widerspruchs. Dieses Denksystem, das mit dem Ausschlußverfahren arbeitet, fällt systembedingt absolute Urteile, De-finitionen. Dies gilt es nach Paul F. Knitter zu verändern. Im Bezug auf die Christen müsse festgestellt werden, daß etwas nicht notwendiger Weise absolut sein muß, um wahr zu sein. Ein neues Modell charakterisiert er wie folgt. Nicht gemäß des Prinzips des Widerspruchs, sondern durch Relation wird sich 'Wahrheit' angenähert. *Wahrheit wird nicht durch Exklusion, sondern durch Relation definiert* (S. 175 [122]). Dies bedeutet, alles, auch die Theologie, ist einem Entwicklungsprozeß unterworfen. Geschichte ist immer dynamisch.

Die Entwicklungstendenzen für das Christentum beschreibt Paul F. Knitter als Entwicklung von einem Ekklesiozentrismus zum Christozentrismus und zeitgenössisch zum Theozentrismus. Den theozentrischen Ansatz erachtet Paul F. Knitter als Grundlage für eine Theologie der Religionen aus christlicher Perspektive. *Wie alles Geschaffene entwickelt sich auch die Religion in einem beständigen Fluß des Geschehens; diese Evolution eignet sich vermittelt je neuer Beziehungen* (S. 176 [122]).

Dieses Wachsen durch Beziehung sieht Paul F. Knitter als ein wesentliches Merkmal gerade auch der zweittestamentlichen Periode. In dieser Phase ist ein wechselseitiger Einfluß der verschiedenen Denk-, Erklärungs- und Hoffnungsmodelle zu sehen. Es findet ein reger Dialog mit den philosophischen und religiösen Gedanken dieser Zeit statt. Begegnung und Dialog sind ein Schlüssel hierzu. Dies beschreibt Paul F. Knitter als einen Prozeß in *Kontinuität mit dem Vorhergehenden; die Vergangenheit bewahrend, ohne sie einzubalsamieren; ihr die Treue haltend, ohne durch sie eingeengt zu werden* (S. 118 [122]). Als Gefahr sieht er es an, wenn Theologie ausschließlich auf Christus ausgerichtet ist. *Christozentrik ohne Theozentrik wird leicht zu einer Idolatrie, die nicht nur der christlichen Offenbarung Schaden zufügt, sondern auch der Offenbarung, die sich in anderen Religionen findet* (S. 108 [122]).

Jesus selbst habe seine Botschaft theozentrisch gesehen und diese Tradition gelte es wieder aufzugreifen und weiterzuführen⁶³. Paul F. Knitter spricht von einer Christologie im

⁶²Es darf nicht übersehen werden, daß nicht übersehen werden darf, daß es sich hierbei um ein Theologisieren aus Perspektive des Christentums handelt.

⁶³Es stellt sich die Frage, wie der Verkünder zum Verkündeten wird. Und auch in diesem Zusammenhang

2. Vom Anderen lernen

Prozeß. Inkarnation wird mystisch verstanden⁶⁴. Inkarnation, Schöpfung geschieht fortwährend. Jesus wird dabei gesehen als eine vollkommene Verwirklichung der Gott-Welt-Beziehung. Dem liegt der Gedanke zugrunde, daß Gott und Welt/Mensch nicht dualistisch verstanden werden. Das bedeutet, das Gott im Menschen erfahrbar wird. Dies erachtet Paul F. Knitter als Ideal. Auf dieser Grundlage läßt sich folgern, daß es in diesem Sinne auch in anderen Religionen Manifestationen des Göttlichen, Inkarnationen, gibt. Vor diesem Hintergrund liest und interpretiert Paul F. Knitter auch die Bekenntnissprache im Zweiten Testament. Diese Sprache zeugt vom Prozeß der Identitätsfindung. Der Sprache kommt damit aber nicht zuallererst die Funktion zu, Jesus zu definieren. Vielmehr hat sie eine soziologische Aufgabe. Sie ist bedeutsam für die Gruppenzugehörigkeit. Des weiteren bezeugt das Reden vom 'Einzigen', woran ich mein Herz gehängt habe. Es impliziere aber nicht das dies der absolut Einzige ist⁶⁵.

Vor diesem Hintergrund sieht Paul F. Knitter die Herausforderung des interfaith Dialogs. Als Ausgangspunkt erachtet er die eigene religiöse Heimat und persönliche Erfahrungen. Darauf aufbauend gelte es die mögliche Wahrheit in allen Religionen anzuerkennen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang das Sich-rück-versichern. *Keine Interpretation einer anderen Religion gilt etwas, wenn die Anhänger dieser Religion sie nicht als zutreffend anerkennen* (S. 158 [122]). Dies geht nur, wenn Menschen *einander zuhören und miteinander reden, [...] miteinander wachsen und sich dabei gegenseitig fördern* (S. 195 [122]). Dies involviert aber auch, offen zu sein für die Möglichkeit der Veränderung.

weist Paul F. Knitter darauf hin, daß es verschiedene Elemente sind, die dazu beitragen. Er führt hier an, die Parusie-Christologie, eine Christologie vom göttlichen Menschen, die Logos-Christologie in der Tradition der Weisheit und eine Christologie ausgehend von Passah- und Osterfest. Die Lehre von der Inkarnation bezeichnet Paul F. Knitter als neutestamentlichen Nachzügler [122].

⁶⁴John Hick wählt für eines seiner Bücher den englischen Titel 'The Metaphor of God Incarnate' [92]. John Hick geht bei seinen Überlegungen unter anderem davon aus, daß im Falle des Sprechens von der Inkarnation ein metaphorischer Sprachgebrauch vorliegt. [...] *metaphor is a form of non-literal or figurative speech – along with metonymy, irony, synecdoche, hyperbole, simile, idiom and meiosis. [...] Prior to the theological settlement reached at Nicaea (325) and Chalcedon (451), Christian language exalting Jesus as Lord, Saviour, Son of God and God seems generally to have been devotional, or ecstatic, or liturgical (or all three), rather than an exercise in precise theological formulation.* (S. 99, 101 [92]). Wird davon ausgegangen, daß das Sprechen von Inkarnation metaphorisch ist, so beugt dies dem christlichen Exklusivismus vor, der letztlich alle anderen Religionen diskriminiert. Unabhängig von Jesus haben die Religionen Wege zur Wahrheit und Erlösung. John Hick stellt kritisch fest, *It has emerged only in the thought of twentieth-century Christians who have come to recognize that Jews are being salvifically transformed through the spirituality of Judaism, Muslims through that of Islam, Hindus and Buddhists through the paths mapped out by their respective traditions, and so on* (S. 148 [92]). Dies mag als ein Beispiel dienen, um aufzuzeigen, daß auch von anderen über das Verhältnis von Christologie und Theologie, von Jesus und Christus nachgedacht wird und deren Ergebnissen sind ähnlich.

⁶⁵Daß Paul F. Knitter seine Religion besonders am Herzen liegt, wird deutliche, wenn er der Hoffnung Ausdruck gibt, daß *vielleicht [...] Jesus von Nazaret (ganz zwanglos) als einigendes Symbol, als universal erfüllender und normativer Ausdruck dessen hervor[tritt], was Gott mit aller Geschichte vorhat* (S. 194 [122]). Wichtig ist hier zu sehen, daß der Autor von Jesus von Nazaret spricht. Es geht ihm um dessen Botschaft, sein intensives Gottesverhältnis, sein konsequentes ethisches Handeln.

Paul F. Knitter sieht den interfaith Dialog als *Fortsetzung der furchterregenden und faszinierenden Reise – gemeinsam mit anderen Religionen – zur unerschöpflichen Fülle der göttlichen Wahrheit* (S. 177 [122]).

Paul F. Knitter sieht ein Bedürfnis für eine globale Theologie⁶⁶, gerade auch in praktischer Hinsicht. Es geht darum, sich für eine bessere Welt einzusetzen. Ein zentrales Anliegen ist es, gemeinsam zu handeln, mit dem Ziel politischer Befreiung und sozialer Umgestaltung⁶⁷. Es geht hier um das Bewußtsein eines Weltbürgertums und sowohl kritischer als auch kooperativer Verantwortung. Im religiösen Kontext werde außer Kenntnissen über andere Religionen, der Lektüre ihrer Bücher, ein mehrdimensionales Wissen notwendig sein. Nicht nur die kognitive, sondern auch die emotionale Seite des Menschen gehöre dazu, gemeinsames Beten, Meditieren und Feiern.

Eine Vision entwirft Paul F. Knitter, einen Traum davon, wie alle Menschen gemeinsam ihre jeweiligen Kräfte und Stärken einbringen könnten. *Wenn das geschieht, wird die Verwirklichung der zentralen Hoffnungen und Ziele aller Religionen näherücken. Allah wird erkannt und gepriesen werden; Krishna wird in der Welt handeln; die Erleuchtung wird vorangebracht und vertieft werden, und die Menschen werden das Reich Gottes verstehen und fördern* (S. 195 [122]).

2.4.2. Leonard Swidler: Die Zukunft der Theologie

Ausgangspunkt ist auch bei Leonard Swidler die Frage nach einer *Christologie in unserer kritisch-denkenden, pluralistischen Zeit* (S. 104 [233]). Ein Problem in der Frage der Geschichte der Christologie ist laut Leonard Swidler die Verschiedenheit der Denksysteme in der jüdischen bzw. hellenistischen Tradition. *Jesus und seine Anhänger, einschließlich der Autoren des Neuen Testaments, waren Juden; sie dachten und sprachen als Juden, das heißt: metaphorisch und nicht ontologisch* (S. 91 [234]). Die Schwierigkeit liegt darin, daß die hellenistischen Christen versuchten, *die Bedeutung Jesu in ihren eigenen Gedankenkategorien zu verstehen* (S. 90 [234]). Eine historische und relationale

⁶⁶Kritiker äußern sich hierzu auf rein theoretischer Diskussionsebene. Paul F. Knitter dokumentiert diese und reagiert darauf mit einer wie er es formuliert soteriozentristischen Antwort. Die Befreiung des Menschen, das Leben konkret, ist das, was letztlich im Zentrum steht, nicht die Theorie. Die wichtigste Frage lautet nach Paul F. Knitter: *Wie können wir eine neue, menschlichere Welt für alle Völker in der Welt schaffen? Das ist unsere wichtigste Frage* (S. 209 [123]). Die Hauptkritikpunkte lassen sich wie folgt skizzieren. Um einen christozentrischen Inklusivismus zu überwinden würden die Pluralisten einen theozentrischen Pluralismus propagieren, der ebenso imperialistisch sei (S. 206 [123]). Von Gott oder einer Letzten Wirklichkeit als allgemeiner Grundlage auszugehen sei eine nicht zulässige Verallgemeinerung, die keineswegs generell geteilt werde (S. 207 [123]). Desweiteren könne nicht von einer Erfahrungsmitte gesprochen werden. Es handle sich um unterschiedliche Erfahrungen und nicht um verschiedene Formen vergleichbare Erfahrungen sprachlich zu fassen (S. 207 [123]).

⁶⁷Wobei auch hier, wie ich meine, deutlich der christliche Hintergrund zusehen ist, die Politische Theologie und die Befreiungstheologie.

2. Vom Anderen lernen

Sicht von Wahrheit kann nicht authentisch in eine eher absolutistische und ontologische übersetzt werden. Wenn metaphorische Aussagen ontologisch verstanden werden, dann impliziert dies eine Bedeutungsverschiebung. Dies wäre laut Leonard Swidler der Versuch, *die Sprache der Liebe in eine philosophische Sprache, [Poesie also in Prosa], zu übersetzen* (S. 93 [234]). Generell muß nach Leonard Swidler sorgfältig bedacht werden, daß immer wenn Menschen versuchen, transzendente Erfahrungen zur Sprache zu bringen sie sich einer trans-empirischen Sprache bedienen. Nach ihm gelte es, *den Fehler [zu] vermeiden, daß wir glauben, wir benutzen empirische Sprache, wenn wir über das Transzendente sprechen*, das heißt sprachliche Formen, wie etwa Metaphern oder Symbole formulieren (S. 118 [233]).

Vor diesem Hintergrund stellt Leonard Swidler die Behauptung auf, daß Jesus das ist, was Christsein ausmacht. *Das, was Yeschua dacht, lehrte und wirkte (what Jesus thought, taught and wrought), ist das yeschuanische, wenn nicht sogar das 'christliche' Evangelium, auch wenn wir dies nur durch andere erfahren* (S. 106 [233]). Das, was die Menschen um Jesus so tief berührte, war daß sie *Gott auf außergewöhnliche Weise in und durch Jesus wirken [sahen]* (S. 110 [233]). Nach Leonard Swidler ist das Anliegen von Christologie durch Jesus mit dem Göttlichen in Berührung zu kommen. Dieses Zurückgehen zu Jesus ist dann auch die Ebene, auf der deutlich wird, daß das Göttliche für Christen besonders in Jesus sichtbar wird. Dies heißt dann aber auch, daß andere Menschen das Göttliche anders erfahren und deuten.

Leonard Swidlers These ist, daß kein Theologisieren heute mehr möglich ist, das von der interfaith und interideologischen Dimension absehen kann. Hierzu bedarf es einer offenen und angstfreien Grundhaltung. *Wir treten deshalb in den Dialog, damit wir lernen können, damit wir uns ändern und weiten können – und nicht, damit wir dem anderen Veränderung aufzwingen* (S. 11 [234]). Dialoge basieren wesentlich auf Zuhören und nicht auf Konfrontation. Wenn Zeugnis gegeben wird, so ist dies Selbstzeugnis und nicht Überzeugungsarbeit, die den Anderen als Objekt sieht.

Daraus folgt auch, daß sich das Wahrheitsverständnis wandeln muß. Im Westen sei dies vor allem am Prinzip des Widerspruchs ausgerichtet und damit interessiert an absoluten und exklusiven Aussagen. Dies gelte es zu verändern. Das Verständnis von Wahrheit solle relational, dynamisch und dialogisch begriffen werden. Ein kritisches Denken vollziehe sich so als *historisches, soziales, linguistisches, hermeneutisches, praxisorientiertes, relationales und dialogisches Bewußtsein. Dieser Modell- und Paradigmenwechsel ist schon zum großen Teil von Denkenden und Handelnden vollzogen; jedoch, wie schon zu Kopernikus' und noch dramatischer zu Galileis Zeiten, gibt es noch viele, die in Positionen großer institutioneller Macht Widerstand leisten* (S. 21 [234]). Es stellt sich die Frage, ob Macht tatsächlich blind macht und Angst lähmt?

Dialoge sieht Leonard Swidler als Voraussetzung, um der Wahrheit auf die Spur zu kommen. *Das bedeutet, daß wir uns in Dialog mit denen begeben müssen, die andere kulturelle, philosophische, soziale und religiöse Standpunkte vertreten, um zu einer immer vollständigeren – jedoch niemals endenden – Wahrnehmung der Wahrheit der Dinge zu gelangen* (S. 24 [234]). [...] *wir müssen in Dialog treten mit den Menschen anderer Religionen, um zu lernen, was Gott uns durch sie zu sagen hat* (S. 26 [234]).

Für interfaith oder interideologische Dialoge formuliert Leonard Swidler grundlegende Perspektiven (S. 27ff [234]). Die Intention in wahrhaft offenen Gesprächen ist nicht das Belehren, sondern zu lernen und zu verstehen. Dies ist ein Prozeß, der konsequenter Weise in zwei Richtungen wirkt, nach innen, dem Zuhause – sowie nach außen. Die Basis für Begegnung ist Vertrauen. Nur so wird ein Dialog getragen von Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit. Natürlicherweise wird verglichen, nach Bekanntem gesucht. Dabei sei es essentiell, Vergleiche auf gleichen Ebenen zu machen, Ideale mit Idealen und Praxis mit Praxis. Bei allem Sprechen ist authentisches Reden wichtig. Sprich für dich selbst. Desweiteren versichere dich, ob du etwas richtig verstanden hast. Meinungsverschiedenheiten gelte es dabei offen zu begegnen.

Diese Haltungen führen dazu, daß Gleichgestellte sich im Dialog begegnen. Sie wollen von-ein-ander-lernen. Personen sind es, die miteinander ins Gespräch kommen und dadurch kann Vertrauen wachsen. Die Wirkung geht nach innen, führt zu Selbstkritik und Kritik an der eigenen religiösen oder ideologischen Tradition. Nach außen wirkt die Begegnung, den Anderen ganz verstehen zu wollen. Dies kann zum 'Passing over' führen, mit Kopf, Seele und Herzen die Religion des Anderen erfahren, von innen heraus. *Eine praktische Bemerkung sei mir an dieser Stelle erlaubt: Soll dieses 'Hinüberwechseln' in das Innere anderer Religionen realisiert werden, so müssen alle gebildeten religiös oder ideologisch engagierten Menschen, abgesehen vom tiefen Studium ihrer eigenen Tradition, ebenso Kenntnisse über andere religiöse und ideologische Traditionen erwerben. Sie sollten vorzugsweise mit Menschen studieren, die nicht nur gut über diese Traditionen informiert sind, sondern selbst in diesen Religionen oder Ideologien leben, damit sie um so mehr diese Tradition 'von innen' heraus verstehen* (S. 52 [234]).

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Überlegung Leonard Swidlers, daß *höchstwahrscheinlich [werden] gerade buchstäblich ex-zentrische Mitglieder von religiösen/ideologischen Gemeinschaften [...], die sowohl Interesse als auch Befähigung zum Dialog haben*, die ersten Schritte tun (S. 33 [234]). Der Schlüssel für jeden Dialog ist Offenheit.

Dialoge sind überdies nicht nur eine Sache für Spezialisten oder Ex-zentriker. Auf allen Ebenen gibt es Begegnungen und diese sollten Anlaß zum Dialog sein. Leonard Swidler verweist auf das II. Vatikanischen Konzil, das sich an alle katholischen Gläubigen wen-

2. Vom Anderen lernen

de. Die Ökumene, wie auch der Dialog mit Andersgläubigen, bzw. der Welt von heute, [...] ist Sache der ganzen Kirche, sowohl der Gläubigen wie auch der Hirten, und geht einen jeden an [...] (V 5 [197]). Eigentlich steckt darin das ungeheure Potential für ein begeistertes Leben.

Leonard Swidlers Arbeit ist von der Hoffnung getragen, die von ihm vorgeschlagene *Art wirklicher Zusammenarbeit zum Wohl der Menschheit wird Grenzen zwischen Religionen und Ideologien einreißen [können] und so zu einem bewußten Dialog über das jeweilige Selbstverständnis und die jeweilige Motivationen, die der Verpflichtung zum Handeln zugrunde liegen, führen* (S. 37 [234]). An dieser Position wird ganz klar sichtbar, daß Leonard Swidler das gemeinsame Handeln, die geteilte Verantwortung für diesen Planeten und das Leben, das sich auf ihm tummelt, als Grundmotivation erachtet. Eine Motivation, die letztlich die Menschen, so verschieden sie auch sein mögen, zusammenbringen wird. Nicht zu vernachlässigen ist der Hinweis Leonard Swidlers, daß der ganze Mensch sich in diesen Prozeß einbringen kann und soll. *Weil Religion aber nicht nur eine Angelegenheit des 'Kopfes' und der 'Hände' ist, sondern mindestens in gleichem Maße eine Angelegenheit des Herzens, also den ganzen Menschen betrifft, muß eine Begegnung mit unserem Partner auch die spirituelle Dimension miteinbeziehen. Diese spirituelle Dimension betrifft unsere Emotionen, unsere Phantasie, unser intuitives Bewußtsein. Versäumen wir es, einander auf dieser tiefsten Dimension unseres Selbst kennenzulernen, wird unser Dialog verhältnismäßig oberflächlich bleiben* (S. 40 [234]).

Dialoge spielen sich idealer Weise nicht nur auf den unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen ab, sondern auch auf den verschiedenen Ebenen unserer Individualität. Intellektuell, praktisch und spirituell werden Mensch von etwas berührt. Um dieses 'Etwas' wirklich zu begreifen, ist es am besten, sich auch auf diesen verschiedenen Ebenen damit zu befassen. Etwas intellektuell zu begreifen, praktisch in die Hand zu nehmen und spirituell berühren zu lassen. Dies kann überaus bereichernd sein. Nicht nur den Reichtum und die Schönheit anderer gilt es zu entdecken, sondern, wie Leonard Swidler schreibt, auch die in der eigenen Tradition vielleicht vergessenen Schätze (S. 96 [234]).

2.4.3. Zusammenfassung – Theologie im Plural

Eine Pluralistische Theologie der Religionen ist nur ein Schritt im Verständnis der Relation von Religionen. Für die christliche Theologie ein durchaus wichtiger, da deutlich wird, daß exklusivistische Interpretationen der Situation nicht gerecht werden und zu überwinden sind⁶⁸. Ich denke, daß es darauf ankommt, Theologie im Plural zu buch-

⁶⁸Auf diesen Absolutheitsanspruch angesprochen meinte Erzbischof Michael Fitzgerald, USA: *Wir glauben das eigentlich garnicht*. (Ökumenischer Kirchentag, Berlin 2003). Ja warum wird denn dann daran festgehalten? Warum diese Un-vernunft?

stabieren. Dies ist eine Perspektive, die Pluralistische Theologie der Religionen weiterzuentwickeln. Diese Theorie ist ein wichtiger Schritt christlichen Selbstverständnis und Wachstums im pluralistischen Kontext. Aber es wohnt diesem Versuch die Gefahr inne, vereinnahmend zu sein, in dem Sinne, alle Religionen in dieser Theologie zu subsumieren. Darum ist es unerlässlich, dieses Theologisieren ernst zu nehmen und fortzuführen. Die Wege, die sich bei der Betrachtung der pluralistischen Theologie der Religionen abzeichnen, werden ich im Folgenden skizzieren. Im Kontext aller Religionen verbieten sich exklusivistische Positionen. Niemand kann sich anmaßen, Gottes Willen zu kennen oder einen Weg der Suche nach Gott als besser zu erachten⁶⁹. Für die Entwicklung christlicher Theologie bedeutet dies den Schritt von Christozentrik zur Theozentrik. Es gilt vom dialogischen Charakter der zweittestamentlichen Zeit zu lernen. Dies ist ein möglicher Ansatzpunkt für die Praxis. Verschiedene Glaubens-, Denk- und Hoffnungsmodelle sind in ein dialogisches Verhältnis zu bringen, das sich auf 'gleicher Augenhöhe' bewegt. Offenheit führt dazu, Wahrheit und Schönheit in den anderen Religionen zu entdecken. Im Bezug auf die christliche Religion führt dies aber unweigerlich dazu, das Verständnis von Jesus weiterzuentwickeln, es als Verständnis im Prozeß zu begreifen. Dies berührt die Frage nach der Art und Weise wie die Rede vom Sohn Gottes verstanden wird, beispielsweise wörtlich oder mystisch. Es betrifft das christliche Verständnis von Offenbarung, ob dies nicht im Sinne einer Offenbarung im Prozeß angemessener ist und Ansprüche der Macht dadurch hinter sich gelassen werden können.

Ich möchte zugespitzt formulieren, wenn die christliche Haltung im Dialog getragen ist von der Überzeugung, im Grunde genommen doch die richtige und einzig wahre Religion zu sein, dann ist es pädagogisch äußerst fragwürdig, ob die Schule in einer auch religiös-kulturell heterogenen Gesellschaft der Ort ist, an der solche Überzeugungen Raum finden dürfen. Dies weist hin auf einen ungeheueren Bedarf an Selbstkritik auf christlicher Seite und der Suche danach, was eigentlich wesentlich ist und was einer rationalen und machtkritischen Anfrage nicht standhalten kann. Positiv gefaßt läßt sich sagen, daß eine Entwicklung nötig wäre, die jeden Menschen dazu befähigt, so zu sprechen: "Für mich wird Gott beispielsweise in Jesus besonders erfahrbar, in ihm scheint für mich die Liebe Gottes ganz besonders auf." Und es zugleich auszuhalten, daß die/der Andere für sich Gott anders erfährt, dies aber eben nicht eine Gefährdung des eigenen Selbstverständnis

⁶⁹Hierin können Offenbarungsreligionen vielleicht von den Bahá'í lernen, die von einer 'fortschreitenden Offenbarung' sprechen. Auf der Webseite der Bahá'í Gemeinde in Deutschland heißt es dazu, *Alle großen Religionen der Welt lehren, daß es nur einen Gott gibt. Sie alle lehren, daß Anbetung, Liebe und Dienst für den einen Gott zum Glück des Menschen führt. Gott steht nicht im Wettbewerb mit sich selbst. Religionsstifter – Lampen – gab es viele, aber das Licht war und ist nur eines. [...] Die Bahá'í-Schriften lehren, daß die Offenbarung, welche Bahá'ulláh brachte, die jüngste Offenbarung ist, aber nicht das letzte Kapitel im Buch der von Gott offenbarten Lehren. Die Bahá'í anerkennen und verehren die Stifter früherer Offenbarungsreligionen. Auch aus deren Schriften wird in den Häusern der Andacht gelesen* ([12]).

2. *Vom Anderen lernen*

und Glaubens bedeutet, sondern verschiedene Menschen so die Suche nach dem ganz Anderen bereichern.

Dialogkompetenzen werden als entscheidende Fähigkeit für die Begegnung erachtet. Dies impliziert Kritik an bestehenden Verhältnissen. Asymmetrien und Machtverhältnisse gilt es zu durchschauen und zu verändern. Dies bedeutet Ideologie- und Machtkritik. Die Zusammenarbeit in Teams von Lehrerinnen und Lehrern, von Geistlichen der verschiedenen Religionen sind wichtige Schritte in diese Richtung.

Das Unterrichten durch authentische Lehrerinnen und Lehrer ist eine wichtige Schlußfolgerung derer, die sich mit anderen Religionen und Theologien beschäftigen. Dies liegt darin begründet, daß Verstehen immer subjektiv ist. Die persönlichen religiös-, kulturell-, traditions- und sprachbedingten Verstehensmuster prägen menschliches Verstehen. Dem Anderen zuhören und nachfragen, ob ich etwas so oder so richtig verstanden habe, ob ich es so sehen kann, ob dieser oder jener Zusammenhang korrekt ist, sind wesentliches Element von interfaith orientierter Dialogkompetenz. Dies können auch Kinder, wie sich an dem Beispiel der e-bridges von Julia Ipgrave zeigen läßt.

Die Begegnungen sind mehrdimensional. Eine einseitige kognitive Ausrichtung wird der Herausforderung im Antlitz der Anderen nicht gerecht. Menschen begegnen einander in der Komplexität ihres Wesens. Sie denken nicht nur. Emotionen und Sinne sind zu berücksichtigen. Im Bereich des Religiösen öffnet dies die Tür für die Begegnung mit dem Anderen sowohl im Gespräch und der intellektuellen Annäherung, als auch diejenigen zu Spiritualität, Beten und Meditieren, gemeinsamem Feiern und, daraus erwachsend, dem geteilten Engagement für die Vision einer neuen Erde. Letzteres kann ein Ausgangspunkt für die Begegnung von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Wurzeln sein mit dem Ziel, etwas gemeinsam zu tun. Werden nicht alle Ebenen des Menschen, Kopf, Herz und Hand, berührt, so besteht die Gefahr der Oberflächlichkeit.

Bei all dem existiert natürlich die Möglichkeit des 'Passing-overs'. Aus der wirklichen Begegnung gehen beide Seiten verändert hervor. Einen Schritt weiter gehen die, die tatsächlich versuchen, in den Schuhen des Anderen zu gehen. Für Christinnen und Christen können die schriftlichen Zeugnisse des ersten und zweiten Testaments eine Ermutigung sein, sich auf Neues einzulassen und dies voller Vertrauen zu tun, nach dem Beispiel der Mütter und Väter im Glauben, die sich auch auf ähnlich spannende Glaubenswege eingelassen haben.

2.5. 'Grenzgänger' zwischen den Religionen

'Grenzgängern' wende ich in diesem Abschnitt meine Aufmerksamkeit. Es gibt Menschen, die sich zwischen den Religionen bewegen und sich zutiefst mit diesen beschäf-

tigen, um sie umfassend zu verstehen. Das kann die Konsequenz wahrhafter Offenheit für das Göttliche in Form verschiedener Religionen sein. Das Beispiel dieser Menschen zeugt davon, daß sie die Herausforderung im Antlitz der Anderen als Einladung gesehen haben. Es ist faszinierend zu sehen, was von Menschen gelernt werden kann, die 'Grenzgänger' zwischen den Religionen sind. Hieran werde ich auch verdeutlichen, wie entscheidend es ist, Theologie im Plural zu betreiben. Es sind dies kreative und konstruktive Beispiele dafür, sich auf die Anderen einzulassen. Wertvolle Beiträge lassen sich hier finden, die Zeugnis davon geben, daß Angst um die eigene Identität unbegründet sind. Die Menschen, die sich als Theologen auf die Suche machen, kommen aus verschiedensten Kontexten und entwickeln ihre Ansätze in unterschiedliche Richtungen. Näher eingehen möchte ich an dieser Stelle auf zwei 'Grenzgänger'⁷⁰.

- Hugo M. Enomiya-Lassalle übernimmt die japanische Form des Zen-Buddhismus kreativ und praktiziert sie als Christ. Er sieht die Schätze sowohl der westlichen als auch der östlichen Spiritualität und integriert beide. Gottes-Erfahrung und Spiritualität sind nach ihm das Wesentliche und nicht Differenzen in der Lehre, die er als Sprachproblem begreift.
- Raimon Panikkar, hat in Christentum, Hinduismus und Buddhismus Erfahrungen und Wissen gesammelt. Den interfaith Dialog beschreibt er als durch Liebe getragen und nicht als Informationsaustausch. Daraus erwächst auch Bescheidenheit hinsichtlich des eigenen Anspruchs. Alles Reden von Gott kann nur Annäherung sein.

2.5.1. Hugo M. Enomiya-Lassalle: spirituell-integratives Schaffen

Schon 1948 hatte Hugo M. Enomiya-Lassalle, in Japan lebend, sich dafür engagiert, daß Christen und Zen-Buddhisten auf spiritueller Ebene zusammenarbeiten. Das impliziert konkret, als Missionar nicht nur Zeugnis vom Evangelium zu geben, sondern auch von den Menschen, denen Hugo M. Enomiya-Lassalle begegnete, mit denen er lebte und auch litt (er war zur Zeit des Abwurfs der Atombombe am Ende des Zweiten Weltkrieges in Hiroshima), zu lernen. Für ihn konkret bedeutete dies, die Meditationstechnik des Zen zu erlernen⁷¹. Gerhard Wehr schreibt über Hugo M. Enomiya-Lassalle, *er war auch gewillt*,

⁷⁰Im Abschnitt über die indischen Religionen weise ich auf einen weiteren Grenzgänger hin, der sich vom Hinduismus aus auf andere Religionen eingelassen hat, Sri Ramakrishna.

⁷¹Hugo M. Enomiya-Lassalle sieht eine große Nähe zwischen dem Weg des Zen und christlicher Mystik. Er beschäftigt sich dabei unter anderem mit Johannes vom Kreuz und Ignatius von Loyola. In Anlehnung an Johannes vom Kreuz schreibt Hugo M. Enomiya-Lassalle, *Im Gebet muß der Augenblick*

2. Vom Anderen lernen

in Respekt vor den spirituellen Überlieferungen des Ostens von dessen Geistesgütern zu lernen, d.h. Zen zu integrieren. [...] Er unternahm alles, um sein spirituell-integratives Schaffen weiter auszubauen (S. 16 [244]). Dies führt Hugo M. Enomiya-Lassalle zur Überzeugung, die Menschen müßten sich erneuern, neue Menschen werden, die aus der Kraft, die der Spiritualität entwächst, leben. *Der neue Mensch wird ein Erleuchteter, christlich gesprochen: ein Mystiker sein*, wie Hugo M. Enomiya-Lassalle es formuliert (S. 61 [49]).

Ganz deutlich wird, daß es nicht lediglich darauf ankommt, etwas zu lehren, sondern selbst etwas zu lernen. Verständigung darf also nicht rein theoretisch sein. Es geht um die praktische Relevanz. *Verständnis füreinander [...] braucht nicht nur ein theoretisches zu bleiben, sondern darf auch praktisch werden in dem Sinn, daß wir etwas voneinander lernen [...] und [Menschen] sich durch die Mitteilung ihrer Eigenwerte gegenseitig bereichern* (S. 120 [44]). Alle Kulturen und Religionen bergen Schätze in sich, die es zu entdecken und mitzuteilen gilt. Und so vermittelte Hugo M. Enomiya-Lassalle zwischen den Kulturen und Religionen, in denen er lebte, zwischen Westen und Osten, zwischen Christentum und Buddhismus. Er schreibt, *letztlich müssen sich die Denkweisen von Ost und West gegenseitig ergänzen. Im Westen herrscht mehr das Bewußte, im Osten mehr das Unbewußte vor. Beide Bereiche sind zu integrieren, damit eine volle Persönlichkeit entsteht* (S. 121 [50]).

Bei der Betrachtung des zeitgenössischen Christentums erscheint ihm folgende Tendenz deutlich zu sein, *der Mensch von heute verlangt nicht nach Beweisen für die Existenz Gottes, sondern nach Gottes-Erfahrung* (S. 31 [48]). Es gehe den Menschen nicht nur darum, Religion zu verstehen, sondern zu erfahren. Das Christentum sollten wir nicht nur im Kopf, sondern auch im Leib haben. Und gerade hierin könnten wir im Westen vom Osten lernen, wie Hugo M. Enomiya-Lassalle betont. *Das Somatische ist ein hervorragender Zug aller orientalischer Religionen, so sehr, daß man sich ohne dieses Element gar keine Religion denken kann. Die Lehre wird buchstäblich inkorporiert, nicht mit Gründen und Beweisen, sondern mit Körperhaltung und Atmung* (S. 33 [45]). Dieses Element müsse das Christentum neu entdecken, unter anderem auch in der eigenen Tradition, wie zum Beispiel der Mystik⁷². Dieses gemeinsame Lernen führe zu größerer

kommen, wo wir auf Verstand, Gedächtnis und Willen vollkommen verzichten und alle diese Stützen preisgeben müssen. Sonst bleibt das Gebet ein Gehen mit Krücken. Die gleiche Anweisung gilt für Zazen (S. 155 [51]). Im Blick auf Ignatius von Loyola weist Hugo M. Enomiya-Lassalle auf folgenden Ausspruch dessen hin 'age quod ages': *[...] sei ganz du selber in deinem Tun. Ignatius selbst sieht das Ziel allen Betens im schweigenden Gegenüber zu Gott* (S. 155 [51]).

⁷²Interessant ist es zu lesen, wenn Hugo M. Enomiya-Lassalle fordert, daß Führungskräfte eben jene Qualität mitbringen sollten, jene spirituelle Tiefe und nicht nur intellektuelle Kompetenzen. Er schreibt, *daß für die Verwaltung gewisser (Leitungs-)Ämter und zur Führung anderer im geistlichen Leben jene innere Erfahrung verlangt würde, die dem satori entspricht, mit anderen Worten: der erste Grad der Mystik. Es gibt gewiß kein einziges religiöses [westliches] Institut, in dem man auch nur den Versuch*

Freiheit. Diese Freiheit könne *aber nur dann echt sein, wenn zunächst die innere Freiheit erlangt ist. Das neue Denken, das diesen Menschen kennzeichnet, muß ein vorurteilsloses Denken sein, das man als 'mystisches Denken' bezeichnen kann und das gewissermaßen richtig ist und im Handeln unmittelbar das Rechte findet* (S. 56, 57 [46]).

Bei der Verständigung auf praktischer Ebene geht es nicht in erster Linie darum, die Unterschiede in den Lehren herauszuarbeiten. Entscheidend sei die Einsicht, daß *die Religionen im Grunde genommen letztlich dasselbe meinen, wenn sie auch in der Darstellung auseinandergehen und sogar einander widersprechen. [...] Der wahre Gott ist für sie namenlos. Auch gibt es heute viele Menschen, die Religion suchen, ohne das so zu nennen. Hier meldet sich das neue Bewußtsein an, das über das Begriffliche hinausgeht* (S. 55 [52]). Im Zusammenhang mit dem Zen-Buddhismus erläutert er dies näher in Bezug zur Erfahrung von 'Erleuchtung'. Diese ist in Japan im Buddhismus zu Hause. Im buddhistischen Kontext erfährt der Mensch *in der Erleuchtung die Einheit allen Seins, die Identität des Ich mit dem All und der Natur [...] und [erfährt] in diesem Erlebnis eine Bestätigung der monistischen Weltanschauung [...]. Ein Monotheist (etwa Jude, Christ, Moslem) kann genau dieselbe Erleuchtung haben. [...] Er wird vielleicht meinen, er habe Gott geschaut. [...] so ist es verständlich, daß jeder mit den Begriffen seiner Weltanschauung eine Erklärung zu geben versucht* (S. 104, 105 [44]). Allein methodisch können unsere Wege vergleichbar, ähnlich sein.

Aus der Praxis der Meditation erwächst dem Menschen ein ungeheurer Schatz in unserer Zeit. Vieles, was unfrei macht, vermag dieser Mensch hinter sich zu lassen. Zum einen ist dies die Zivilisationskrankheit Streß. Dies bedeutet, daß enge Raster der Terminkalender und Ver-Planungen zu durchschauen und zu verlassen, indem Menschen versuchen gegenwärtiger zu leben. Hugo M. Enomiya-Lassalle formuliert dies so, *Zeitfreiheit heißt, daß die Zeit nicht mehr zur Bedrängnis wird. Das wird möglich, wenn der Mensch immer in der Gegenwart lebt. Wir leben heute fast nur in der Vergangenheit und Zukunft. Das ist typisch für die 'Uhrenzeit', wo man keine Zeit hat.* (S. 79 [47]). Innere Gelassenheit kann dazu führen, alles mit neuen Augen zu sehen. *Der Mensch fühlt den Schöpfer in den Geschöpfen; er begreift in einem einzigen Augenblick, was er so lange studierte und noch niemals verstanden hatte* (S. 107 [44]).

Das Ziel sollte Frieden sein und hierbei ist der Weg das Ziel. Auch hier geht es wieder um praktische Relevanz. Genau hier und jetzt, dort, sich ein Mensch befindet, sollte sie/er friedfertig handeln und Frieden stiften. *Das Problem des Weltfriedens ist in erster Linie eine Frage des menschlichen Herzens. [...] Jedenfalls sollten wir nicht weit von uns entfernt danach suchen, sondern uns bemühen, im täglichen Leben wirklich Menschen des Friedens zu sein* (S. 15 [244]).

gemacht hätte oder auf den Gedanken gekommen wäre, so etwas einzuführen (S. 46 [45]).

2.5.2. Raimon Panikkar: zu Hause in verschiedenen Religionen

Als Kind einer Christin und eines Hindu, macht Raimon Panikkar auf ganz persönlicher Ebene die Erfahrung, daß es nicht darum gehen kann, sich zwischen den Religionen seiner Eltern entscheiden zu müssen. Es ist weder die Frage entweder Christ oder Hindu, noch die ob die eine oder die andere Religion Recht beziehungsweise Unrecht habe. Dieses Grundproblem läßt sich nicht mit dem Prinzip des Widerspruchs lösen, wie Raimon Panikkar feststellt [183]. Und dies sei auch nicht sinnvoll. Denn dort, wo beispielsweise zwei Menschen sich *im intimsten Akt der menschlichen Verbindung* begegnen, sollte es ihnen nicht verwehrt sein, auch *an der sakralen Welt des Anderen teilzunehmen. Wirklich tiefe menschliche Kommunikation geschieht doch erst da, wo wir von unserem Herzen her sprechen. Genau dann aber geht es auch um die spirituellen Erfahrungen* (S. 449 [183]).

Als zentral für die Begegnung mit Anderen interpretiert Raimon Panikkar das Liebesgebot dahingehend, *wenn ich den Nächsten wie mich selbst lieben soll und nicht einfach als ein anderes Selbst, heißt das, daß ein Teil seiner selbst mein Selbst ist* (S. 449 [183]). Dies führt zu Anteilnahme und ist mehr als bloße Achtung. *Wenn ich den anderen genügend liebe, werden seine Probleme zu einem Teil meiner Probleme; seine Gewissheiten wie seine Zweifel sind dann auch meine. [...] Der Dialog zwischen Andersgläubigen ist deshalb kein Austausch von Informationen, [...] sondern eine Frage der Liebe zwischen Menschen* (S. 450 [183]).

Das heißt dann aber auch, daß eine wahrhafte Begegnung zwischen Menschen verschiedenen Glaubens nicht beim Wissensaustausch stehen bleiben kann. Das wäre zu wenig. Gleichermaßen beschreibt es Raimon Panikkar als zu einfach, sich mit Gleichgesinnten gut zu verstehen. Das sei kein wirklicher Dialog. Wirklich gefordert werden Mensch erst da, wo es sich um die Begegnung mit Andersdenkenden handelt, die fundamentalistisch sind, wo es sich um Feinde handelt. Raimon Panikkar gibt zu bedenken, *wenn ich vehement antifundamentalistisch denke, bin ich auch ein Fundamentalist. Und es ist immer ein Problem, die Irritation der Anderen auszuhalten* (S. 451 [183]). Darum würden Projekte, wie zum Beispiel das des Weltethos von Hans Küng, zu kurz greifen. Die anderen Kulturen und Religionen müßten sich authentischer äußern können, ansonsten sei das Unternehmen noch zu sehr *der kolonialistischen Mentalität verhaftet* (S. 451 [183]).

Raimon Panikkar, der außer Christ zu sein, sich intensiv mit Hinduismus und Buddhismus beschäftigt hat, sagt über seine Erfahrung hinsichtlich von Gottesvorstellungen, ihm wurde immer wichtiger, *daß meine Vorstellungen von Gott wirklich nur Vorstellungen sind und sie das Mysterium nicht direkt treffen – ähnlich wie schon das Vierte Lateran-*

konzil sagt, daß beim Beschreiben Gottes die daraus resultierende Unähnlichkeit größer ist als die erreichbare Ähnlichkeit. [...] Anschauungen über das Göttliche [sind] nicht mein Monopol oder dasjenige der Christen (S. 450 [183]). Aus der Begegnung mit den Anderen sollte Bescheidenheit hinsichtlich des eigenen Anspruchs erwachsen⁷³.

Im Dialog mit Anderen erkennen Menschen sich selbst. *Ich brauche den Anderen, um mich selbst zu erkennen (S. 451 [183]).* Das bedeutet, daß in der Begegnung die große Chance steckt, mich selbst auch besser kennen zu lernen, Schätze zu finden, die vielleicht verschüttet waren, Stärken zu fördern und mit Schwächen umgehen zu lernen. Raimon Panikkar spricht in diesem Zusammenhang, von der Bedeutung, eine Hermeneutik der Freundschaft zu entwickeln. Damit wirkliche Dialoge stattfinden, ist ein Dialog des Alltags notwendig, von Mensch zu Mensch. Die wissenschaftliche Ebene ist eben nur ein Element, nicht mehr und nicht weniger.

Das Zweite Testament selbst sieht Raimon Panikkar als ein Dokument, das in die richtige Richtung weist, ist es doch Zeugnis eines Prozesses der Auseinandersetzung mit verschiedenen philosophischen und religiösen Gedanken seiner Zeit. *Die Herausforderung für das Christentum besteht darin, daß es bis jetzt in einer einzigen Kultur zu Hause ist, die aus der Begegnung zwischen hebräischer und griechischer, später auch mittelalterlicher Kultur entstanden ist. Dabei ist das Christentum selbst so etwas wie eine synkretische Religion. Alle unsere christlichen Feste sind nichtchristlichen Ursprungs. Der Beweis der Vitalität ist Wachstum; Wachstum gibt es nur, wenn ich mich nicht abgrenze (S. 452f [183]).* Es ist ein Dokument wechselseitigen Einflusses gängiger Denk-, Erklärungs- und Hoffnungsmodelle. Was wir in Händen halten ist Frucht des Dialoges. In diesem Sinne sollten auch wir im Gespräch bleiben und neues Wachsen zulassen.

2.5.3. Zusammenfassung – 'Grenzgänger'

Spiritualität und Mystik sind als ein wesentlicher Teil des interfaith Prozesses zu sehen. In der Meditationspraxis machen Menschen die Erfahrung, daß die Berührungen mit dem Transzendenten, wie immer sie auch benannt werden mögen, ähnlich sind. Zu dieser Einsicht gelangen 'Grenzgänger', die sich auf ein 'passing-over' eingelassen haben. Diese Menschen kommen nicht auf Grund intellektueller Arbeit und Analysen zu dieser Erkenntnis, sondern durch die eigenen Erfahrungen. Sie bestätigen hiermit die Annahmen derer, die sich eher theoretisch mit Schilderungen von Meditationserfahrungen befassen. Für die Arbeit mit Menschen in interfaith Kontexten kann im Anschluß daran davon ausgegangen werden, daß Stille und Meditation ein wichtiges Element der interfaith Begegnung ist. Insgesamt eröffnet dies Menschen einen Zugang zum Transzendenten. Siehe

⁷³Raimon Panikkar merkt an, daß es bei den monotheistischen Religionen die Gefahr der Intoleranz gebe, was er auf deren Glaube an eine absolute Wahrheit zurückführt [183].

2. *Vom Anderen lernen*

hierzu auch weiter oben die Ausführungen zur Mystik.

Lernen wollen statt belehren ist essentiell in der Begegnung mit dem Anderen und dessen Religion. So werden nicht Differenzen in der Lehre als zentral erachtet, sondern das gemeinsame Unterwegssein der Verschiedenen. Die Meditationspraxis der verschiedenen Religionen ist ein Weg, das zu verstehen, was dem Verstand allein schwer oder unzugänglich ist. Gegenseitig können sich die je Anderen bereichern.

Zu einer dialektischen Vermittlung von West und Ost, hinsichtlich Philosophie und Theologie, Geist und Körper, fordern Menschen auf, die sich grenzüberschreitend zwischen westlichem und östlichem Leben bewegen. Auch in dieser Hinsicht ist festzustellen, daß nicht eine Variante die bessere ist. Es geht darum, sie als sich gegenseitig ergänzende aufzufassen. Dies erfordert dann mitunter ein Umdenken. In diesem Kontext wäre es auch wünschenswert, wenn Einsichten in die östliche Philosophie und östliche Formen der Theologie authentisch vermittelt würden, von Menschen, die darin zu Hause sind.

Der wahre Gott ist namenlos und Menschen sollten nicht versuchen sich ein Bild von diesem zu machen. Dies scheint ein wesentlicher Lernschritt derer zu sein, die in verschiedenen Religionen wurzeln. Sie bestätigen damit auch elementare Überlegungen derer, die sich mit der pluralistischen Theologie der Religionen befassen, siehe hierzu die Ausführungen weiter oben.

Die schriftlichen christlichen Zeugnisse selbst werden als Ergebnisse aus interfaith und interphilosophischen Begegnungen und Dialogen gesehen. Und so sehen sich 'Grenzgänger' in der Tradition derer, die schon immer auch unterwegs gewesen sind, als Menschen mit einem liebenden Herzen. Eine solche Haltung kann heilsam sein in einer Welt, in der nicht nur Kinder mit verschiedenen religiösen Hintergründen gemeinsam in die Schule gehen, sondern vielleicht auch gemeinsam Familien gründen. Auch in dieser Hinsicht kann Schule Wege weisen, um kreativ konstruktiv Partnerschaften zu fördern, im Hinblick auf die Schulgemeinschaft, die Gemeinde und Religionsgemeinschaften sowie Familiensituationen.

In interfaith Begegnungen geht es nicht nur um Informationsvermittlung mit ganzheitlichen Konzept. Qualitativ wird dies erweitert, wenn davon die Rede ist, daß Liebe hier im Zentrum steht. Die Liebe zwischen Menschen. Dies ist die Dimension einer Hermeneutik der Freundschaft.

3. Wie sehen die Anderen das?

Mit fremden Augen gesehen¹

Im Anschluß an eine christliche Annäherung an das Thema Herausforderung im Antlitz der Anderen ist es unerlässlich nachzufragen, wie denn die Anderen diese Herausforderung betrachten. Bei all diesen Schritten muß auch der Sicht der Anderen große Bedeutung beigemessen werden, um nicht unabhängig vom Anderen etwas zu entwerfen und zu erwarten, daß dieser es gutheiße. Daher gehe ich auf Beiträge von verschiedenen Religionen und deren Theologinnen und Theologen bezüglich interfaith Begegnungen ein. Hierbei handelt es sich um folgende Auswahl.

- Zugangsweisen aus Sicht von jüdischen Menschen (§3.1).
- Anregungen zum Dialog von Muslimen (§3.2).
- Beiträge der indischen Religionen (§3.3).
- Buddhistische Betrachtungen zu interfaith Beziehungen (§3.4).

Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt bei der Arbeit auf interfaith und interkulturellem Gebiet ist meines Erachtens die Frage, wie dies von den Anderen gesehen wird. Mag das eigene Denken und Diskutieren auch noch so sachlich sein (Ist wirkliche Objektivität vielleicht nur der Mathematik möglich, das heißt nur im Abstrakten.), es ist bei dieser Thematik unerlässlich, die jeweils anderen Perspektiven und Ansichten in die Analysen miteinzubeziehen – Objektivität ist ein unmögliches Ziel. Wenn es deutlich ist, daß die eigene Sicht nicht völlig objektiv sein kann, dann ist es methodisch angebracht, das Thema

¹‘Mit fremden Augen’ ist der Titel eines von Rafik Schami veröffentlichten Tagebuches, in dem er sich sehr vielschichtig und von verschiedensten Perspektiven und Quellen mit dem 11. September 2001 und dem Palästinakonflikt auseinandersetzt. Der Schriftsteller Rafik Schami ist ein christlicher Aramäer, der seit 1971 in Deutschland im Exil lebt. Er stellt hinsichtlich der Situation von Arabern und dem Islam in Deutschland folgendes fest: *Seit dreißig Jahren lebe ich in meinem deutschen Exil und habe tagtäglich mit anzusehen, wie die Araber und der Islam verunglimpft werden. [...] Wer als Araber in Deutschland lebt, einem Land, das den Mord an über sechs Millionen Juden zu verantworten hat, der muß gute Nerven haben* (S. 19 [207]).

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

von verschiedenen Perspektiven aus zu betrachten. Nur so läßt sich eine unvoreingenommene und nicht einseitige Interpretation versuchen.

Da ich vor christlichem Hintergrund arbeite, halte ich es für unabdingbar, bei einer Arbeit, die 'interfaith' und 'interkulturell' thematisiert, Stimmen aus anderen Kulturkreisen und Religionen wahrzunehmen, zu skizzieren und zu analysieren. Eine solche *Erkenntnis und Anerkennung* führt laut Christoph Schwöbel dazu, *daß für Christen die interreligiöse Begegnung gebunden ist an die Perspektive des christlichen Glaubens, [dies] macht die Begegnung mit anderen Religionen zu einer Begegnung in echter Andersheit* (S. 97 [216]). *Es gibt keinen Standpunkt 'über' den konkreten Religionen, keinen Beobachtungspunkt, von dem aus man sich unter Absehung von den lebenden Glaubensgemeinschaften dieser Fragestellung nähern könnte* (S. 96 [216]).

Um diese Subjektivität zu wissen, ist gerade im interfaith Kontext wichtig. Dies sollte zu einer Haltung der Behutsamkeit führen². Die Breite möglicher Stimmen derer, die aus ihrer jeweils spezifischen Sicht, *mit fremden Augen*, etwas betrachten, ist groß. Sie erstreckt sich zwischen den Polen Fundamentalismus und Indifferenz und weist eine Vielzahl von Schattierungen auf. Dies führt zu der Überlegung, ob diejenigen, die sich auf ein Gespräch einlassen, die Fähigkeit mitbringen, oder zumindest entwickeln müssen, die eigene Position in ihrer Relativität sehen zu können. Der Standpunkt eines Menschen steht in Relation zu ihr/ihm und ist daher 'relativ'. In einer wahrhaft dialogischen Kommunikation bringen alle Beteiligten sich selbst und ihre Ansichten mit ein im Bewußtsein, sich mitzuteilen, zu teilen. Dabei ist es nicht Ziel, aufzuzeigen wer Recht hat. Dies bedeutet, sich mit der Frage nach der 'Wahrheit' auseinandersetzen.

Wer sich auf einen Dialog einläßt, hat anerkannt daß er und auch niemand anderes im Vollbesitz der ganzen Wahrheit sein kann. In der Tradition Martin Bubers formuliert Hans Gadamer in seiner Rede anlässlich seines hundertsten Geburtstages: *Wer in einen Dialog eintritt, der läßt sich darauf ein, daß der andere vielleicht Recht haben könnte* (S. 104 [198]), oder anders *Der ein Gespräch führt und wer es redlich tut, muß von der Voraussetzung ausgehen, daß er auch Unrecht haben könnte* (S. 123 [198]). Dies konsequent weitergedacht würde aber bedeuten, nur diejenigen können in einen Dialog aufrichtig eintreten, die sowohl einen Standpunkt haben, das heißt nicht indifferent sind, als auch ihre Ansicht nicht absolut setzen und dadurch in fundamentalistischer Manier alle anderen implizit abqualifizieren.

²So weist Günther B. Ginzel zum Beispiel darauf hin, was Leo Baeck ausgedrückt hat, *mit größter Selbstverständlichkeit wird das 'Wesen des Judentums' von Christen dargestellt, ohne zu begreifen, daß das oft ein christliches Judentum ist* (S. 16 [58]). Deutlich wird dies andersherum, wenn ich zum Beispiel mit Pinchas Lapide die Bibel, gerade auch das Zweite Testament, lese [137] oder frage, ob die Bibel richtig übersetzt ist [138]. Dann ist das eine jüdische Les- und Verstehensart dieser Texte. Dabei wird sehr bereichernd klar, wie vielfältig Bibellesen möglich ist.

Ein Blick nach außen zeigt, daß die Schriften einer Religion nicht einer Religion alleine gehören. Sie werden von Menschen verschiedenster Hintergründe gelesen und interpretiert. Wie zum Beispiel jüdische Bibelwissenschaftler, die auch das Zweite Testament aus ihrer Perspektive deuten und erklären, Pinchas und Rut Lapidé wären hier zu nennen oder Jonathan Magonet. Thomas Seiterich-Kreuzkamp führt an, daß es im Hinduismus und im Buddhismus beispielsweise eine lebendige Auseinandersetzung mit der Bergpredigt gibt (S. XXII [220]).

Ein Problem stellt sich hier hinsichtlich der Auswahl beziehungsweise Klassifizierung der Religionen. Judentum und Islam im Rahmen dieser Arbeit zu berücksichtigen versteht sich von selbst, wegen der Geschichte und der Präsenz in Deutschland. Was ist mit den zahlenmäßig kleineren Religionsgruppen, wie Hindus, Buddhisten oder Sikhs? Mögen sie auch 'klein' erscheinen und wenige Gemeinden in Deutschland haben, so haben die Religionen indischen Ursprungs doch auch Einfluß in der Gesellschaft Deutschlands und sei es in Form von Yoga-Kursen, Autogenem Training oder ähnlichen Praktiken der Selbsterfahrung und Selbstdisziplin. Auch auf dem Arbeitsmarkt werden diesbezügliche Kenntnisse in zunehmendem Maße gebraucht werden, wenn immer mehr Mitarbeiter von deutschen Firmen beispielsweise in Indien arbeiten.

Mit fremden Augen – vielleicht kann uns gerade auch der Zugang, den Fremde zu unserer Religion finden, die Augen öffnen für versteckte Schönheit und Wahrheit, die wir so nie gefunden hätten. Vertreterinnen und Vertreter folgender Religionen werde ich berücksichtigen.

- Judentum – Hier läßt sich an den Beiträgen von Eugene B. Borowitz, Günther B. Ginzler und Jonathan Magonet exemplarisch aufzeigen, worauf es aus Sicht des Judentums hinsichtlich eines interfaith Dialoges ankommen kann (§3.1).
- Islam – El Hassan bin Talal, Tarif Kahlidi und Mustafa Abu Sway entwickeln in ihren Arbeiten Perspektiven des Islam zur interfaith Begegnung (§3.2).
- Indische Religionen – Sandeep Patel, Bithika Mukerji und Sivanandam Panneerselvam geben einen Beitrag zur interfaith Arbeit aus Sicht der indischen Religionen (§3.3).
- Buddhismus – Masao Abe, XIV Dalai Lama und Thich Nhat Hanh bieten Hilfen für die interfaith Zusammenarbeit von Seite des Buddhismus an (§3.4).

3.1. Was aus Sicht des Judentums gelernt werden kann

Sich für den Frieden einzusetzen, bedeutet sowohl Arbeiten für interfaith Verständigung wie auch für eine friedliche Auseinandersetzung innerhalb der eigenen Religion. Es wird von jüdischer Seite stets betont, wie wichtig das Lernen von authentischen Lehrern ist. Denn nur so ist das Bild facettenreich aber nicht verzerrt, da es von innen und nicht von außen skizziert wird. Entscheidend ist es, dem Anderen sein Anderssein zu lassen. Gemeinsam gilt es dann, sich für eine gerechtere, bessere Welt zu engagieren. Ein Interfaith-Dialog kann nicht um seiner selbst Willen geführt werden. Es geht immer auch um die Gesellschaft, in politischer wie auch spiritueller Hinsicht.

Die Achtung vor dem Fremden hat jüdischer seits seine Wurzeln in der Erfahrung eigener Unterdrückung in der Fremde, in Ägypten. *Einen Fremden sollst du nicht kränken, noch bedrücken, denn ihr wart Fremde in Ägypten* (Ex 22:21). Alexander Schwarz zitiert Or ha-Chajim (1696-1743), Talmudist und Kabbalist, um die Meinungen der Talmud-Lehrmeister über den Umgang mit den Gojim zu veranschaulichen. *Der Ursprung eines jeden Menschen geht von derselben göttlichen Quelle aus. Deshalb hat niemand das Recht, über seinen Mitmenschen zu entscheiden, daß er – der Fremde – nicht derselben Hochachtung wert ist, wie er selbst.* Und desweiteren: *Rom und andere Staaten der Antike handelten nach dem Grundsatz: In jedem Fremden kann ein Feind vermutet werden. Im Gegensatz hierzu lehrt die Tora: Für euch und für die Fremden, die bei euch leben, gilt ein und dieselbe Regel, das soll bei euch als feste Regel des Herrn gelten von Generation zu Generation, für euch wie für die Fremden. Gleiches Gesetz und gleiches Recht gilt für euch und für die Fremden, die bei euch leben. (Num 15:15.16) Wenn bei dir ein Fremder in eurem Land lebt, sollt ihr ihn nicht unterdrücken. Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten, und du sollst ihn lieben wie dich selbst, denn ihr seid selbst Fremde in Ägypten gewesen. Ich bin der Herr euer Gott (Mose 19:34).* (S. 170 [215]). Diese befreiungstheologische Erinnerung erscheint mir ganz wichtig. Fremde oder Nachbarn, Minder- oder Mehrheit, dies ist nicht die Frage. Der Ursprung der Menschen gründet in derselben göttlichen Quelle. Es kommt eben nicht auf die Ausdrucks- und Interpretationsmuster dieser göttlichen Quelle an. Mensch sei menschlich, handle liebevoll jedem Anderen gegenüber. Sei ein würdiger Gegenüber. Wie oft wird dies vergessen?

Im Verhältnis von Judentum und Christentum darf nicht aus dem Blick verloren werden, daß es sich auf beiden Seiten um eine Theologie nach Auschwitz handelt. Wenn beispielsweise Dorothee Sölle fragt, wie *von Gott reden nach Auschwitz* [225], dann spricht zum Beispiel Rabbi Mark Solomon das Problem vieler Juden an, ob überhaupt noch geglaubt

3.1. Was aus Sicht des Judentums gelernt werden kann

werden könne nach Auschwitz. Daran wird deutlich, daß Geschichte Auswirkungen hat auf uns heute und wir zuhören müssen, sozusagen mit Fingerspitzengefühl. Denn Verletzlichkeit geht mit den dunklen Kapiteln der Geschichte einher und die Persönlichkeit kann zutiefst berührt werden. Greifbar wird hier auch, daß eine persönliche Sicht eben nur eine Sicht ist, nicht mehr und nicht weniger. So fragten christliche Theologinnen und Theologen, wie von Gott reden nach Auschwitz. Der Glaube an sich steht dabei noch nicht zur Disposition. Doch Judeninnen und Juden trifft es tiefer, wenn sich die Frage stellt, ob denn überhaupt noch geglaubt werden könne.

Das hermeneutische Prinzip 'Chavruta' bedeutet mit einem Freund einen Text erarbeiten und verstehen. Dies ist ein dialogisches Arbeiten von Menschen an einem Inhalt. Es geht darum, zu argumentieren, zu fragen, zu debattieren. Dies ist ein Prozeß, der offen ist und offen bleibt³. Wird 'Chavruta' auf den interfaith Kontext bezogen, dann führt dies dazu, sich dafür einzusetzen, daß Menschen verschiedenen Glaubens und unterschiedlicher Weltanschauung sich gemeinsam mit Themen auseinandersetzen, argumentierend, fragend und debattierend. Die Jüdin Louise Mitchell, Manager of Youth Projects at CCJ (The Council of Christians and Jews), wies in einem Vortrag in Leicester über die Arbeit junger Menschen darauf hin, daß der Begegnung von Angesicht zu Angesicht (face to face) eine große Bedeutung zukommt und junge Menschen dies kreativ, neue Technologien nutzend, deuten. Günstige Flüge und Internet machen vieles möglich. Louise Mitchell arbeitet auf dieser Basis mit Studentinnen und Studenten im Tête á Tête Programm⁴ zusammen. Es geht darum, wirklich miteinander, im Angesicht voneinander, gemeinsam um Verstehen zu ringen.

Von einem Beispiel geglückter Begegnung, die Hoffnung zu wecken vermag, berichtet Günther B. Ginzel. In Wuppertal schenkte die Rheinische Landeskirche der jüdischen

³ Am Beispiel des Talmuds läßt sich dies illustrieren. In diesem Werk wird das im Gespräch Sein und Bleiben deutlich. Auf einer Talmud Seite versammeln sich eine Vielzahl von Kommentaren jüdischer Gelehrter. Es ist dies ein Dokument des Suchens um die Wahrheit und des Ringens um Verstehen. Eliezer Segal dokumentiert dies an einer exemplarischen Web-Talmud-Seite. Er schreibt dazu, *the standard printed Talmud page, as reproduced below, spans many centuries of Jewish religious scholarship, from the Bible to the beginning of the twentieth century. Die, der Lesende wird vom Autor aufgefordert, die Stellen der Talmud Seite anzuklicken, die näher erläutert werden sollen. Ein solcher Klick fhrt zu folgendem Text. Amazing! There still seems to be some blank space left on this page. Maybe one day you will fill it with your own original commentary* [219].

⁴ Das Prinzip von 'Chavruta' kommt zum Beispiel dort zur Anwendung, wenn in einem Faltblatt von Tête á Tête zu lesen ist, daß hier Christen und Juden gemeinsam mit Menschen anderer Glaubenshintergründe daran arbeiten, einander zuzuhören und ihren Glauben zu teilen. Folgender Hoffnung wird Ausdruck gegeben, *young students [...] need to realise the richness of their traditions and how they may be enriched through dialogue and exchange with the 'other'. [...] We do not believe we can do this alone and so we will be working [...] with others involved in the UK campus scene* [32]. Es geht darum, durch Dialog und Austausch mit dem Anderen tiefer verstehen zu lernen. Dabei ist die Zusammenarbeit mit denen hilfreich, die auch auf dieses Ziel hinarbeiten. Verschiedene Initiativen ergänzen sich hierbei. Dies trifft sicher nicht nur auf die Arbeit im studentischen Bereich der Universität zu. Es ist auch auf andere Ebenen zu übertragen.

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

Gemeinde das Baugrundstück für deren neue Synagoge. Bei der Einweihung am 8. Dezember 2003 war nicht nur der Bundespräsident Johannes Rau anwesend, sondern auch sein israelischer Amtskollege Moshe Katzav⁵. *Er ging auf die einzigartige Nähe des jüdischen Bethauses zur Kirche ein, auf den Zaun, der als Symbol der Trennung Juden wie Christen nicht unbekannt ist. Doch hier wird der Zaun zum Verbindenden, zur einen Umzäunung von Kirche und Synagoge. Wenn das möglich ist, vor dem Hintergrund kirchlicher Judenverfolgung und NS-deutscher Vernichtungspolitik, so Katzavs Schlußfolgerung, warum sollten dann nicht auch Juden und Muslime zusammenfinden? Können beide doch auf eine zeitweilig sogar blühende Gemeinsamkeit zurückblicken [...] Der fromme Jude Katzav sieht offensichtlich im Religionsfrieden ein Beispiel, vielleicht sogar die Voraussetzung für den Frieden auch im Nahen Osten [...] Die Einweihung der Synagoge sollte ein Anstoß sein, darüber nachzudenken, was Juden wie Nichtjuden in Deutschland – jenseits von Gedenken, Erinnern und Mahnen – zukünftig gemeinsam unternehmen wollen [...]* (S. 25 [67]).

Ich werde in diesem Zusammenhang auf Beiträge von Eugene B. Borowitz, Günter B. Ginzel und Jonathan Magonet näher eingehen, die sich alle im jüdisch-christlichen oder abrahamitischen Dialog engagieren.

3.1.1. Eugene B. Borowitz: Zur Problematik des interreligiösen Dialogs aus der Sicht des Judentums

Eugene B. Borowitz zweifelt an, ob Frieden unter den Religionen auch gleich zu Frieden in der Welt führe. Die Bedeutung der Religionen als Friedensstifter wolle er nicht schmälern, aber andere Faktoren spielten bei Konflikten eine nicht übersehbare Rolle. Zunächst einmal der Hang zum Bösen, der den Menschen plagt, sowie politische, nationale und stammesmäßige Interessen. Zudem ließen sich Religionen oftmals allzu leicht von den Mächtigen als Rechtfertigungsgrund heranziehen und mißbrauchen. Desweiteren halte er es für wichtig, außer sich im interfaith Dialog zu betätigen, den intrakonfessionellen zu pflegen, um auch 'zu Hause' für Frieden zu sorgen. Und in diesem Zusammenhang betont er, daß er nicht für alle Juden sprechen könne. Er stellt die Frage, ob ein Problem darin liegt, daß sich demokratisch gesinnte Gläubige leichter in dialogisches Geschehen einbringen? Was ist aber mit all den anderen?

Interessant ist Eugene B. Borowitz' Sicht von Hans Küngs Projekt Weltethos. Da das Judentum Grundlagen aufweist, universelle ethische Realitäten zu formulieren, ist er einem universellen Humanum gegenüber nicht grundsätzlich abgeneigt. Da aber, wo sich die-

⁵Günther B. Ginzel merkt in demselben Artikel an, daß Moshe Katzav kurz darauf eine 15 Minuten dauernde Privataudienz bei Papst Johannes Paul II hatte, als erster israelischer Staatspräsident.

ses Humanum als eine Art 'Supersystem' aufspielt und die Religionen ihrerseits selbst beurteilen wollte, sei Nachdenklichkeit von Nöten. Wenn jemand sein Leben glaubend auf seine Religion gründet, dann könne er schwerlich auch noch in abstrakten ethischen Formulierungen dasselbe tun, zumindest sei dies eher unwahrscheinlich.

Allen wie auch immer gearteten Universalismen gegenüber sei das Judentum skeptisch. Auf Grund der bitteren, tödlichen Erfahrungen mit diesen. In Westeuropa führte es zur Assimilation mit schierer Unkenntlichkeit, in Osteuropa zur radikalen Ablehnung.

Eugene B. Borowitz schreibt: *Meiner Ansicht nach kann der Frieden unter den Religionen nur durch das freiwillige praktische Aufeinanderzukommen der Menschen untereinander nach Maßgabe dessen, was unser Glauben und unsere Erfahrung gestatten, verwirklicht werden* (S. 91 [20]). Vor allem auch politisches, wirtschaftliches und finanzielles Handeln solle sich auch an ethischen Grundsätzen ausrichten.

Neben der freundschaftlichen Verständigung ist es dem Autor wichtig darauf hinzuweisen, daß ein wahrhaft reifes Miteinander auch die Fähigkeit einschließt, Meinungsverschiedenheiten ernsthaft auszutragen. Harmonie ist nicht alles.

3.1.2. Günther B. Ginzel: Ein christlich-jüdischer Dialog

Im Gespräch mit Günter Fessler zieht Günther B. Ginzel Bilanz über die Entwicklung auf dem Gebiet des christlich-jüdischen Dialoges. Zu Zeiten des II. Vatikanischen Konzils ist es vor allem der Mensch, der Papst war, der ihn beeindruckte. *Ein Papst, von dem ich mich als Jude ernst genommen fühlte [...] Eine katholische Persönlichkeit zudem, die sich in der höchsten Not bewährt hatte. Angelo Roncalli hatte als Nuntius in Ankara während der NS-Zeit nicht geschwiegen, nicht weggesehen. [...] einer, der tausendfach jüdisches Leben gerettet hatte* (S. 10 [58]). Das, was überzeugt, ist Authentizität. Reden und Handeln stimmen überein. Einander ernst-nehmen scheint da die Voraussetzung zu sein für wirkliche Begegnung. Wichtig ist es zu sehen, daß die kollektive Geschichte auch die individuelle beeinflußt. Für Juden war die Geschichte mit Christen allzuoft Schreckensgeschichte. Laut Günther B. Ginzel wurde das Kreuz *zum Zeichen, das für Diskriminierung, Verhöhnung, Ausgrenzung, Gettoisierung, für Progrome, Schwäche und Ohnmacht stand* (S. 12 [58]). Andererseits sieht er ganz klar, daß Jesus an all dem Leid kein Anteil hatte, sondern selbst *mißbraucht, fehlinterpretiert [und] geschunden* war. *Er war ein Sohn Israels, Jehoschua, mein jüdischer Bruder* (S. 13 [58]). Wichtig erscheint mir eine Anmerkung, die Günther B. Ginzel macht, daß es darauf ankommt, von authentischen Gläubigen zu lernen, ihnen zuzuhören. Es verwundert ihn, wie selbstverständlich christliche Theologen über das Judentum lehrten, ohne sich rückzuversichern. *Er kenne keinen einzigen Juden, der sich anmaßt, christliche Theologie zu verbreiten. Das überlassen wir*

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

Christen (S. 16 [58]).

Bei interfaith Gesprächen darf auch nicht übersehen werden, daß in manchen Ländern die Geschichte der jeweiligen Glaubensgemeinschaften aufs schlimmste belastet ist. In Deutschland trifft dies nach den Verbrechen während der Nazizeit auf den christlich-jüdischen Dialog zu. Da gilt es behutsam umzugehen mit Verletzungen, aber radikal mit Verfehlungen. Günther B. Ginzel sieht es als eine Christen und Juden gemeinsame Erkenntnis an, *daß wir als diejenigen, die mit der Tora einen klaren Weg gewiesen bekommen haben, immer wieder scheitern. Und daß das, was uns rettet, die Einladung zur Umkehr, zur Teschuwa, ist, das Wissen, daß Gott dann ein verzeihender ist, wenn wir wahrhaft bereuen, und wenn wir es nicht bei der Reue bewenden lassen, sondern tatsächlich einen Neubeginn wagen* (S. 23 [58]).

In der Begegnung finden wir Verwandtes, christlicher Seits die jüdischen Wurzeln. Als fragwürdig hält es Günther B. Ginzel wenn dies dazu führt, etwas aus der anderen Tradition zu übernehmen. Ihm scheint dies, über den Umweg der Idealisierung, wieder zu Vereinnahmung oder gar Bevormundung zu führen. Respekt bedeutet auch, dem Anderen sein Anderssein zu lassen und an der eigenen Identität zu arbeiten, mit dem Ziel diese menschenwürdig weiterzuentwickeln⁶.

Als ganz wichtigen erachtet Günther B. Ginzel es, etwas gemeinsam zu tun, sich zu engagieren für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung. Dann *wird der Weg frei sein für eine gemeinsam verantwortete Zuständigkeit, sowohl angesichts der Fragen unserer Zeit als auch für unseren Dialog* (S. 30 [58]).

3.1.3. Jonathan Magonet: die einzige Chance ist Dialog

Interfaith Dialoge haben keinen Selbstzweck. Es geht immer auch um Gegenwart und Gesellschaft. *In einer Welt, die immer kleiner zu werden scheint, tatsächlich aber zunehmend zerspaltener und regionaler wird, ist Dialog nicht länger einfach nur ein religiöser Luxus für ein paar wohlmeinende, aber am Rande stehender Individuen. Mit all den ihm innewohnenden Schwierigkeiten und Risiken können die Erfahrungen und Lehren des Dialogs eine umwandelnde Rolle für das Ganze unserer Gesellschaft spielen* (S. 43 [150]).

Was vermögen also Religionen dieser Welt zu geben, was ist der spezifische Beitrag der eigenen? Was haben wir zu sagen? Haben wir etwas zu sagen? Gibt es eine Hoffnung, daß Religionen etwas bewegen? Im Bezug zur Gewalt im Nahen Osten stößt Lionel Blue

⁶Dies wird unterschiedlich eingeschätzt. Wie weit ist es voneinander lernen und sich bereichern und wo fängt das Vereinnahmen an? Der Vortragende bei einem Abend in der Jüdischen Orthodoxen Gemeinde in Leicester sagte, er begrüße es, wenn die Religionen voneinander lernen und das Gute und Schöne gerne weitergeben und teilen. So seine Antwort auf die Frage, wie er als Jude es sehe, wenn in christlichen Kreisen auch ein symbolisches Passahmahl gefeiert würde.

3.1. Was aus Sicht des Judentums gelernt werden kann

den Gedanken an, daß es jenseits der politischen Größen *noch die drei monotheistischen Religionen gebe, mit vielen gemeinsamen Überzeugungen. Könnten sie nicht Wege gegenseitigen Verstehens schaffen, die beim Lösen der politischen Konflikte mithelfen würden* (S. 16 [150])?

Jonathan Magonet führt diese Hoffnung weiter aus wenn er schreibt, *der gleichwertige Prozeß der Vermittlung, Klärung und gegenseitigen Anerkennung ist genau das, was im Bereich des interreligiösen 'Dialogs' stattfindet. Unglücklicherweise wird Dialog selten als Vorsorgemaßnahme gefördert, geschweige als konstruktive Politik* (S. 21 [150]). Außer auf die politische weist Jonathan Magonet auf die spirituelle Dimension unserer Gesellschaft hin. Er fragt, ob es möglich wäre, *einen gemeinsamen Beitrag für das spirituelle Leben dieser Gesellschaft zu entwickeln* (S. 19 [150]).

Interfaith Begegnung skizziert Jonathan Magonet als *außergewöhnlichen Prozeß, wie aus der Rauheit und Wirrnis der Treffen und Begegnungen so etwas wie 'Dialog' wird* (S. 12 [150]). Die Machtverhältnisse und -gefüge in Dialogsituationen sind Teil der angesprochenen Rauheit und Wirrnis. Es ist wichtig zu sehen, daß es keineswegs irrelevant ist, ob die Vertreterinnen und Vertreter einer Religionsgemeinschaft einer Minder- oder Mehrheit angehören. Die gesamtgesellschaftliche Realität wird in unterschiedlicher Weise wahrgenommen und in einen Dialog mit eingebracht. Nach Jonathan Magonet ist *Teil des Dialogs [...], die Reise verstehen zu lernen, die der Partner unternehmen mußte, damit das Treffen überhaupt möglich wurde* (S. 35 [150]).

Der Dialog mit dem/der anderen ist ebenso gut ein Dialog mit dem eigenen Selbst (S. 20 [150]). In der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Anderen werde ich auch aufgefordert, mich mit meiner eigenen Religion und meinem persönlichen Glauben auf den Weg zu machen. Dies kann zu Erneuerung führen. Diese Auseinandersetzung sollte auch dazu führen, in der eigenen Tradition nach Quellen der Hoffnung für interfaith Beziehungen zu suchen. Für seine Religion, das Judentum führt Jonathan Magonet an, *Abram und Moses, sind entscheidende Zeugen für die Möglichkeit und die Bedeutung interreligiöser Unterfangen, sowohl auf geistiger wie auf praktischer Ebene* (S. 122 [150])⁷.

Es entspricht der jüdischen Tradition, nach Präzedenzfällen zu suchen, die als Vorbild dienen können. Dabei gilt es mit der eigenen Geschichte durchaus kritisch umzugehen. Denn in jeder Religion lassen sich sowohl konstruktive wie auch destruktive Elemente finden, *die nicht weniger intolerant sind als das, was wir überall sonst auch finden [...] mit der Wiedererrichtung des Staates Israel [entstanden] innerhalb des Judentums*

⁷Die Begegnung von Abram und Melchizedek gleich zu Beginn der biblischen Aufzeichnungen sieht Jonathan Magonet als echten interfaith Dialog an. Es geht beiden um Unterstützung und Segen, eine theologische Ebene. Auf praktischer Ebene siedelt er die Beziehung von Moses und Jethro an, die miteinander verwandt sind. Das Bedürfnis nach Kontakt und gegenseitiger Anerkennung sind die Basis dieser Begegnungen (S. 122 [150]).

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

durchaus triumphalistische Tendenzen, die in der politischen Macht Rückhalt finden und daher aufmerksamer Kontrolle bedürfen (S. 124 [150]).

Nimmt man interfaith Dialoge ernst und mißt ihnen eine entsprechende Bedeutung bei, so müssen Menschen daraus Konsequenzen ziehen für die Ausbildung derer, die im religiösen Bereich Führungsfunktionen übernehmen. Jonathan Magonet fordert, *unsere Rabbinerseminare sollten alle Christentum und Islam unterrichten, um so auf eine angemessene Rolle innerhalb der pluralistischen Welt von heute vorzubereiten. Diese Fächer sollten aber nicht nur von unseren eigenen jüdischen Gelehrten unterrichtet werden, so gut deren Absichten auch sein mögen, sondern zumindest in Kooperation mit Autoritäten, die selbst diesen anderen Traditionen angehören. [...] Dialog beginnt zu Hause* (S. 128 [150]).

Fertigkeiten sind es, die gefragt sind in dialogischen Prozessen. Das sind Fähigkeiten *des geduldigen Zuhörens, einfühlsamen Argumentierens, des gemeinsamen Gebetes und der Stille* (S. 39f [150]). Dialoge sind für Jonathan Magonet der einzige Weg, um eine respektvolle, freundschaftliche und liebevolle Beziehung zum Anderen aufzubauen.

3.2. Anregungen aus der Perspektive des Islam

In diesem Abschnitt bespreche ich Beiträge von Muslimen zu interfaith Themen. Es gibt sehr kreative und konstruktive Anregungen auf Seiten des Islam. Es darf dabei nicht vergessen werden, daß islamische Länder unter dem Kolonialismus gelitten haben.

Es ist wichtig, zwischen Optimismus und Hoffnung zu unterscheiden, denn außer religiösen gibt es zahlreiche andere Implikationen bei der Begegnung oder auch Konfrontation von Menschen. Hoffnung ist etwas, was aus dem Glauben erwachsen kann. Seitens des Islam gibt es die Befürchtung, daß es europäischer Seits nur um eine Verbreitung der eigenen Ideen gehe, zum Beispiel in der Frage der Menschenrechte. Das sei imperialistische Manier. Religionen und Kulturen haben immer schon Entwürfe der Menschenwürde.

Womöglich gibt es Dialoganregungen, mit denen wir nicht gerechnet haben, auf die wir uns einlassen sollten, denn mit echten Dialogen läßt sich nicht rechnen, sie sind nicht berechenbar. So das Beispiel der islamischen Jesusliteratur. Es geht darum, zu sehen, daß es kreative, konstruktive Weisen der Auseinandersetzung gibt. Statt Bedrohung ließe sich auch Bereicherung finden. Eine Religion muß desweiteren differenziert betrachtet werden. Religionen sind vielstimmig und keine monolithischen Blöcke. Es gibt durchaus eine Dynamik in der Interpretation von Koran und Sunna. Interessant sind Ziele der Scharia, die sich formulieren lassen und die gar nicht so verschieden von den Forderungen nach Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung oder den Menschenrechtsformul-

lierungen klingen. Es handelt sich dabei um Theologie und deren praktischer Anwendung – in der Tradition der Aufklärung.

Nasr Hamid Abu Zaid, schreibt in seinem Buch, 'Ein Leben mit dem Islam': *Jeder ist Muslim, der mit seinen Mitmenschen und dem Universum sorgsam umgeht und sich bemüht, eine gute Spur zu hinterlassen. [...] Ich kann nicht den Glauben eines Menschen beurteilen, sondern nur sein Verhalten. Wer der Gesellschaft, wer der Menschheit nutzt, wer dem Reich Gottes etwas Gutes hinzufügt, ist Sohn dieser Gemeinschaft, ob Christ, Jude, Atheist, Druse oder was immer er sein mag. [...] Gott hat uns schöpferische Gaben verliehen. Der Mensch kann Gutes in Gottes Universum schaffen* (S. 206f [3]). Dies möge zeigen, wie elementar es ist, wahrzunehmen, daß es nicht in erster Linie die Bekenntnisse sind, die uns auszeichnen, sondern der Aspekt, ob wir aufrichtig nach Wahrheit und Wahrhaftigkeit suchen und entsprechend leben.

In einem Vortrag auf dem Nürnberger Forum 2006 betonte Mohammed Ibrahim eindrücklich, daß Verstehen und Verständigung ein wechselseitiger Prozeß sind. Als zentral kann seine Aussage angesehen werden, daß er als Muslim Andere verstehen möchte und zugleich von den Anderen verstanden werden will.

Dilwar Hussain⁸ betonte in einem Vortrag, daß er es als Chance für die Muslime erachte, im 'Westen' zu leben. Dies bedeute eine Herausforderung, den Islam zeitgenössisch zu diskutieren und zu leben⁹. Desweiteren befürwortet er es, mit anderen Glaubensgemeinschaften zusammenzuarbeiten und voneinander zu lernen¹⁰. Gemeinsam sind wir Menschen unter Menschen, im Angesicht Gottes.

Unerläßlich erscheint mir der Hinweis auf das Selbstbewußtsein von Muslimen. Heutzutage wird die Suche nach Identität von Muslimen laut Dilwar Hussain vor allem als ein durch und trotz Katastrophen aufgenötigtes Selbstverständnis empfunden. Dilwar Hussain beschreibt dies als Problem, vor der nichtmuslimischen Öffentlichkeit rechtfertigen zu müssen, was auf der Welt im Namen des Islam geschieht, so vor allem Terror und Krieg. Welcher Christ fühlt sich denn für entsprechendes Fehlverhalten von Christen auf

⁸Dilwar Hussain ist Lecturer für Islamische Studien am Markfield Institute, Leicester.

⁹Hier weist Dilwar Hussain auf die Chance hin, auf sozusagen 'neutralem' Boden die Spannungen zwischen Schiiten und Sunniten langsam abzubauen. So beginne diese Annäherung bei den 'grassroots'. Vor allem für die zweite Generation junger Menschen, die im Westen lebt, stelle sich der alte Konflikt eher als nebensächlich dar und so würden Muslime der beiden unterschiedlichen Richtungen nun auch manchmal beginnen, zusammen zu beten. Hiermit verbinde er die Hoffnung, daß sich von der Basis aus die Situation verbessere.

¹⁰Als Beispiel mag die Einrichtung der Ausbildung zum Seelsorger am Markfield Institute gelten, die unter Mitwirkung von christlicher Seite erfolgt, da hier eine lange Tradition von seelsorgerischer Tätigkeit in Bereichen wie Krankenhaus oder Gefängnis besteht. Und so arbeiten beispielsweise in der Leicester Universitätsklinik ein ganzes Team von Seelsorgern aus den verschiedensten Religionen zusammen. Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Glaubenstraditionen stellen sich gemeinsam der Herausforderung durch Krankheit, Leid, Tod und Heilwerden. Sie suchen Antworten aus dem Glauben und lernen, wachsen hierbei auch miteinander.

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

religiöser Ebene angesprochen? Diesem schwierigen Prozeß stellt sich beispielsweise Tahar Ben Jelloun am Anfang seines Buches, *Papa, was ist der Islam? Gespräche mit meinen Kindern*. Nach dem 11. September 2001 entwickelt sich ein Dialog Tahar Ben Jellouns mit seiner jüngsten Tochter. Der Autor bringt die Gespräche in die Form eines Dialoges, der sich über neun Tageerstreckt, ein Sprechen über Licht- und Schattenseiten des Islam quer durch die Geschichte [16].

In einem anderen Buch gibt Tahar Ben Jelloun seiner Tochter Antworten auf die Frage *Papa was ist ein Fremder?* Er schreibt, *Jedes Menschengesicht ist ein Wunder. Es ist einzigartig. Du wirst niemals zwei genau gleiche Gesichter sehen. Was bedeutet schon Schönheit oder Häßlichkeit? Das sind relative Begriffe. Jedes Gesicht ist ein Symbol für das Leben. Jedes Leben verdient Achtung. Niemand hat das Recht, einen anderen Menschen zu demütigen. Jeder hat einen Anspruch auf Menschenwürde. Wer andere Menschen achtet, würdigt dadurch das Leben in seiner ganzen Schönheit, in seinem Zauber, seiner Verschiedenheit und seiner Unerwartetheit. Und wer andere würdig behandelt, zeigt damit auch Achtung vor sich selbst* (S. 98 [15]).

Vor allem auf die Perspektiven von El Hassan bin Talal, Tarif Kahlidi und Mustafa Abu Sway werde ich an dieser Stelle eingehen.

3.2.1. El Hassan bin Talal: What Principles Guided Us¹¹?

In Anbetracht des Leidens in der Welt könne El Hassan bin Talal nicht frohen Herzens über den Dialog zwischen den Bekenntnissen sprechen. Wenn es auch schwer falle, optimistisch zu sein, so dürfte Optimismus aber nicht mit Hoffnung verwechselt werden. Der Same der Hoffnung liege im Glauben. *We belong to different faiths, follow different religious traditions and worship according to different rites. Beyond these differences, however, lies the essence of religion: the common awareness that somewhere past the limits of human knowledge there exists an ultimate truth [...] ultimate mystery [...]* (S. 281 [18]).

Zwischen den Religionen gebe es Parallelen oder zumindest Ähnlichkeiten. Speziell geht er auf das Christentum und den Islam ein: das Verständnis vom Wort Gottes (logos), das christlich in Jesus Gestalt angenommen habe und islamischer Seits im Qur'an verkörpert gesehen wird. Über theologische Affinitäten hinaus gebe es auch ethische Gemeinsamkeiten. Als Ursache vieler Übel erachtet er den Egoismus.

Anders als für das europäische Christentum, das über Jahrhunderte hinweg in Moslems 'Ungläubige' sah, habe der Islam christlichen Gemeinschaften eine gewisse Toleranz entgegengebracht. Schon immer lebten christliche Gemeinden in islamischen Länder und

¹¹Positionen Prinz El Hassan bin Talals von Jordanien, aus einer Rede, gehalten im Mai 2001, anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die katholisch-theologische Fakultät Tübingen.

teilten die Sprache und Kultur der Nachbarn. Da dies für die christlichen Länder weitgehend nicht zutraf, sei dort nur ein Kennenlernen aus der Distanz möglich gewesen. Eine Grenze zwischen Christentum und Islam gebe es nunmehr nur noch in den Köpfen, existiere so aber nicht wirklich, denn überall wohnten Gläubige beider Bekenntnisse. *The point has certainly been reached when [...] neither Muslims nor Christians can persist in following archaic lines, for these carry a heavy price which none of us wish to pay* (S. 283 [18]).

El Hassan bin Talal führt Regeln des interfaith Dialogs an, aus jahrelanger Begegnung erwachsen: *Beginne mit den Gemeinsamkeiten. Beachte die Verbindung zwischen Theologie und deren praktischer Anwendung. Erkenne die politischen und wirtschaftlichen Dimensionen des interreligiösen Dialogs. Berücksichtige die Tradition der Aufklärung. Tritt ein für das Prinzip der 'Gewaltlosigkeit'. Respektiere das Recht jedes Menschen auf eine eigene Religion. Berücksichtige den jeweiligen Bildungsgrad. Stelle die Möglichkeit freier Information sicher. Habe den Mut, zunächst für deine eigenen, dann für die Inhalte, das Erbe und die Geschichte jedes anderen einzutreten. Entwickle Rahmenbedingungen für den kontroversen Disput. Akzeptiere Verantwortung für Worte und Taten auf allen Ebenen* (S. 283f [18]).

Im Bezug auf die Frage nach den Menschenrechten weist er darauf hin, daß es nicht lediglich darum gehen dürfe, die Werte des europäischen Abendlandes in imperialistischer Manier zu verbreiten. Kulturen haben immer schon ihre eigenen Entwürfe der menschlichen Würde und der Menschenrechte entwickelt.

3.2.2. Tarif Kahlidi: Jesus und die Welt des Dialogs

Es ist für christliche Ohren spannend zu lesen, was Tarif Kahlidi schreibt. Spannend, zum einen weil völlig ungewohnt, vielleicht auch unbekannt oder nur unbeachtet im Westen¹²? Zum anderen da sich hier ganz kreative Perspektiven auftun, wie Türen, die aufgerissen werden. Jesus in der islamischen Tradition und Mythologie, dieser Thematik widmet sich der Autor. Dies zeigt unter anderem wie wichtig und bereichernd es ist oder sein kann, sich mit anderen als der eigenen religiösen Tradition zu beschäftigen.

Der Islam und Jesus haben eine lange gemeinsame Geschichte (S. 444 [117]), eine Liebesgeschichte, wie Tarif Kahlidi meint. Eine Faszination, die sich finden läßt in vorislamischen Inschriften und Versen, die sich im Koran fortsetzt und bis in die moderne arabische Dichtung führt. Was, wenn alle Religionen Züge aufwiesen dieses liebevollen Blicks auf Elemente der Anderen? Und weitergefragt, womöglich besitzt jede Religion ohnehin solche Elemente, nur ist das Wissen darum verschüttet. Gerade in der mysti-

¹²Dilwar Hussain meinte, auf Anfrage, daß diese Literatur um Jesus hauptsächlich in Kreisen des Suffismus bekannt ist und bei wenigen intellektuellen Muslimen.

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

schen Dimension des Islam, bei den Sufis, finden sich Texte über Jesus. *Für sie ist er der Prophet des Herzens par excellence und überdies der Prophet, der wie kein anderer [...] den Kampf zwischen dem Gesetz und dem Geist verkörpert*¹³ (S. 450 [117]).

Tarif Kahlidi fragt, *welche Rolle spielt dieser muslimische Jesus für den ökumenischen Dialog in unserer Zeit?* (S. 449 [117]). Die Existenz einer Jesusliteratur im Islam und deren lange Geschichte bis hinein in die Gegenwart scheint dem Autor ein gutes, verheißungsvolles Zeichen, zeigt dies doch, daß es durchaus Zeiten gegeben hat, in denen ein fruchtbarer Austausch möglich gewesen ist. Diese erstaunliche Entwicklung, daß der geistige Begründer einer Religionsgemeinschaft von einer anderen aufgenommen wird und Eingang findet in deren Frömmigkeit, könnte uns, so Tarif Kahlidi, heute etwas lehren. *Wir können lernen, wie die wechselseitige Beziehung, Bereicherung, Koexistenz und Komplementarität der religiösen Kulturen funktioniert hat oder vielleicht auch heute funktionieren sollte* (S. 451 [117]). Dieser 'muslimische' Jesus transzendiert die Grenzen beider Religionen.

Tarif Kahlidi weist eindrücklich darauf hin, daß Moslems und Christen Zeiten miteinander hatten, in denen *offener, aufmerksamer und vertrauensvoller mit dem religiösen Zeugnis des jeweils anderen umgegangen* (S. 451 [117]) wurde. Darum hält er die Theorie vom 'clash of civilization' auch für völlig unangemessen. Er möchte lieber von einer 'Umarmung der Zivilisationen' sprechen.

3.2.3. Mustafa Abu Sway : Vielstimmiger Islam

Der Pluralismus, den es innerhalb des Islam gibt, ist nach Mustafa Abu Sway ein Anknüpfungspunkt für den Dialog und für eine friedliche Koexistenz. Er schreibt, *der Koran befürwortet den Dialog mit den Völkern der Buchreligionen in bestmöglicher Weise. Der Glaube der Muslime an die frühen Propheten und der ungeheuere Respekt vor ihnen ist ein Bereich von Gemeinsamkeiten, der hilft, den Weg zu förderlicher Koexistenz zu ebnen* (S. 458 [2]). In diesem Bereich zeigt Mustafa Abu Sway, daß der Islam diesen früheren Offenbarungen nicht widerspricht oder sie bekämpft, sondern sie anerkennt und respektiert.

Pluralismus gibt es auch unter den Muslimen. So gibt es verschiedene Schulen von Rechtswissenschaft und Theologie. Desweiteren darf nach Mustafa Abu Sway nicht vernachlässigt werden, daß Muslime auf der ganzen Erde den unterschiedlichsten Kulturen angehören und damit einhergeht, daß auch das Gesicht des Islam und die Staatsformen islamisch geprägter Länder durchaus verschieden sind.

¹³In der klassischen arabischen Literatur, fügt Tarif Kahlidi an, existiert die umfangreichste Materialsammlung über Jesus außerhalb der christlichen Literatur. Unter den Prophetenerzählungen und -Sammlungen nehmen die über Jesus in Quantität und Qualität eine Sonderstellung ein [117].

Einen weiteren wichtigen Punkt, den Mustafa Abu Sway erläutert, ist die Auslegungsgeschichte des Koran selbst. Er spricht von einer deutlichen hermeneutischen Dynamik, was bedeutet, daß es bei der Koraninterpretation darum geht, *zu entschleiern, was in der islamischen Weltsicht enthalten ist, und dies in einer unserer Zeit entsprechenden Sprache auszudrücken* (S. 457 [2]). Ziel ist es, den Koran vor dem Hintergrund unserer Zeit zu lesen und zu verstehen. Als Ziele der Scharia werden folgende von ihm aufgeführt, der *Schutz des Lebens, der Religion, des Eigentums, der Nachkommen und der menschlichen Würde*. Mustafa Abu Sway weist darauf hin, daß von Al-Schatibi später weitere Ziele hinzugefügt wurden, der *Schutz der Freiheit und die Rechtsprechung nach den Zielen der Scharia*. Er selbst liest in den Texten von Koran und Sunna außerdem den *Schutz der Umwelt* als eines der Ziele (S. 456f [2]).

Demokratische Traditionen finden sich in der Geschichte mit dem Islam. Als ein frühes Beispiel führt Mustafa Abu Sway die Wahl des ersten Kalifen an. Es gab keine Ernennung, eine Wahl war nötig. Nach Ibn Hazm waren Frauen und junge Burschen befragt worden. Man merke an: Frauen¹⁴ *Die islamische Weltsicht negiert nicht die Mechanismen der Demokratie oder die Einbeziehung der Gemeinschaft. Das gleiche könnte über die Teilung der drei Gewalten gesagt werden* (S. 456 [2]). Eines wird aber nie zur Diskussion stehen können, das sind die Werte der islamischen Weltsicht, oder beispielsweise das Verbot des Glückspiels. Dies liegt daran, daß der Islam eine ganzheitliche Religion ist. Theologie und Gesetz sind aufeinander bezogen. Beim Islam handelt es sich nicht um einen rein *persönlichen Glauben, der sich von den Fragen des wirklichen Lebens absondert*. Der öffentliche Raum bildet einen wesentlichen Bestandteil der islamischen Anschauung (S. 456 [2]).

3.3. Indische Religionen und ihr Beitrag

Durch die Beschäftigung mit den indischen Religionen eröffnen sich interessante Perspektiven. Eine Perspektive im 'Interfaith Encounter' entwirft T. V. Morjaria aus Sicht des Hinduismus. Bezug nehmend auf den 'Leicester Council of Faiths'¹⁵ formuliert er die in dieser Stadt gemachten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Vertreterinnen

¹⁴Zur Frage nach den Frauen schreibt Mustafa Abu Sway, *größtenteils leiden beide (Frauen und Männer) unter der Herrschaft von Despoten. Überdies ist das Leiden der Frauen mehr kulturell bedingt und nicht durch die Religion verursacht. Im Islam gibt es keinen Unterschied zwischen wahren Gläubigen* (S. 459 [2]). Zudem würden die muslimischen Frauen auch im und vom Westen diskriminiert, was sich beispielsweise an den Kopftuchdiskussionen zeige. *Die 'liberale' Argumentation geht nur in eine Richtung. Eine Frau kann ihre Kopfbedeckung abnehmen, aber sie darf sie nicht aufsetzen!* (S. 460 [2]).

¹⁵*Working for trust and understanding between faith communities* [142]. Das ist ganz kurz gefaßt die Botschaft, für die sich die Menschen, die sich in diesem Gremium treffen, einsetzen. Es geht darum, Vertrauen aufzubauen und Verstehen zu fördern.

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

und Vertretern der diversen Religionsgemeinschaften, die es in Leicester, England, gibt. Es handelt sich hierbei um die acht größeren Glaubensgemeinschaften. Dies sind Buddhisten, Baha'is, Christen, Hindus, Jains, Juden, Muslime und Sikhs. Ins Leben gerufen wurde diese Versammlung der Religionsgemeinschaften, die regelmäßig zusammenkommt, 1986 anlässlich des Besuchs des Erzbischofs von Canterbury, der Vertreter der verschiedenen Religionsgemeinschaften zu treffen wünschte. T. V. Morjaria schreibt, *we have conferences and meetings on a subject and we discover that our values are largely the same. It's just a matter of putting it in a different way. [...] Unless we understand what the guiding principles of a religion are we will not be able to accept why some people are behaving in a certain way. [...] Hindus believe in one God but accept that people have different ideas about that reality. Tolerance and acceptance of the other is a good virtue* (S. 189f [165]).

Demnach zählen zu den wirklich wichtigen Einsichten, die im Prozeß der kontinuierlichen Zusammenarbeit gemacht werden, daß wir als Menschen im Großen und Ganzen vergleichbare Werte haben. Desweiteren gründet sich Verständnis auf Wissen übereinander. Nur so ist wahrhafte Verständigung möglich. Toleranz und Akzeptanz sind entscheidende Qualitäten auf dem Weg des Miteinanders. So ist es für Hindus kein Problem, daß andere Menschen andere Religionen haben, eben andere Wege zu Gott¹⁶.

Interfaith Dialoge kommen nicht umhin, auch mißverstandene Konzepte zu thematisieren. Hierzu zählt für den Hinduismus sicherlich die fälschliche Annahme, daß es sich hierbei um Polytheismus handle und es zahlreiche Göttinnen und Götter gebe. Hier liegen unterschiedliche Interpretationsmuster vor. Der Hinduismus ist kein Polytheismus im Sinne von Vielgötterei. Und so erklärt Satish Joshi, daß der Hinduismus *mehrere Götter und Göttinnen [kennt] – aber alle als Manifestation eines einzigen Gottes [...]. Darum wird [der] Hinduismus sowohl polytheistisch als auch monotheistisch angesehen* [112]. Daraus folgt, es ist für Hindus kein Problem, daß Menschen die göttliche Realität unterschiedlich erleben, darauf verschieden reagieren und deshalb auch in variierenden Formen darüber sprechen. So, wie es innerhalb des Hinduismus verschiedene Manifestationen des einen Gottes gibt, ist es logisch, auch Manifestationen des einen Gottes außerhalb des Hinduismus anzuerkennen.

Wird im Hinblick auf die Ebene der Andachtsformen von Satish Joshi darauf hingewiesen, daß diese *sehr unterschiedlich und individuell oder persönlich [sind]* [112], so ist

¹⁶Jay Lakhani faßte eben dies bei einem Vortrag in Leicester, England, in ein Bild, das wie er meinte gut zu England passe. *Nach einem Regen finden sich überall Pfützen, große und kleine, tiefe und flache, klare und schmutzige. Doch auch in Großbritannien klart der Himmel manchmal auf und dann spiegelt sich eben dieser wunderschöne blaue Himmel in all diesen verschiedenen Pfützen, auch in der schmutzigsten. So ist es auch mit den Menschen und Religionen. Sie alle spiegeln etwas vom Göttlichen, von Gott. Und es mag sein, daß dich gerade aus den Augen des verlassensten und schmutzigsten Menschen Gott anschaut.*

diese inner-hinduistische praktische Pluralität die Grundlage, um auch Andachtsformen anderer Religionen zu respektieren.

Allen Lebewesen mit Achtung zu begegnen ist ein Prinzip des Hinduismus, was auch die Grundlage für die oftmals vegetarische Lebensweise ist. Des weiteren bemühen sich Hindus darum, ein gutes Leben zu führen und gute Taten zu tun [112], so Satish Joshi in einem Vortrag beim Nürnberger Forum 2006. Diese beiden Ideale sind in Religion und Philosophie des Hinduismus begründet. In ihrer praktischen Relevanz sollten sie zu einer Haltung der Achtsamkeit und des Engagements führen. Dies sind wiederum Qualitäten, die für die interfaith Verständigung und interfaith Arbeit elementare Voraussetzungen bieten.

Satish Joshi sucht bei seinen Überlegungen nach Elementen seiner Religion, dem Hinduismus, die hilfreich sein können für ein Verstehen im interfaith Kontext. Dabei weist er auf diejenigen Charakteristika des Hinduismus hin, die als Grundlage für Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen gesehen werden können und die die uralte Geschichte des Hinduismus prägen. So spricht Satish Joshi vom Hinduismus als einer 'Sustainable Religion'¹⁷. Dies begründet er wie folgt. *Diese praktizierte Offenheit, Interesse und Toleranz gegenüber Andersartigkeit ermöglichten die großen Wandlungen des Hinduismus im Laufe der bekannten Geschichte von etwa 5000 Jahren. Hinduismus ist ein offenes wachsendes religiöses System – eine lebendige Einheit in erstaunlicher Vielfalt von Anschauungen, Formen und Riten* [112]. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß auf einem Deckengemälde, im Shree Jalaram Mandir Tempel in Leicester, acht Gründer oder Schlüsselfiguren der größten Weltreligionen, im Kreis gruppiert, zu sehen sind. Daraus spricht die große Achtung und die respektvolle Würdigung anderer Glaubenstraditionen.

3.3.1. Sandeep Patel: Sri Ramakrishnas als Vorbild

Es stellt sich nach Eric Lott die Frage, wo sich in der Tradition des Hinduismus Punkte finden lassen, an denen konstruktiv angeknüpft werden kann¹⁸, was ein gutes Miteinander

¹⁷Sustainable Religion, diesem Begriff, den Satish Joshi verwendet, kommen mehrere Bedeutungen zu. Demnach ist der Hinduismus eine Religion, die sich dadurch auszeichnet, nachhaltig zu sein, tragfähig, umweltverträglich und zukunftsfähig.

¹⁸Eric Lott über die Hintergründe der Begegnung von Hindus und Christen in Indien: Die Situation sei alles andere als einfach, vor allem nach gewalttätigen Übergriffen auf Christen und christliche Einrichtungen (ähnliches gilt für die Muslime). Es kann auch kaum davon abgesehen werden, daß die Christen mit den ehemaligen Kolonialherren in Verbindung gebracht werden. Probleme haben eine Geschichte. Die aktuelle Situation skizziert er wie folgt, *in India part of the problem is caused by the growing politicisation of religion. Lying behind this there is, first, the issue of secularism. In one sense, Hindus have never made a dichotomy between the 'religious' and the 'secular'. In recent years the ideologues of the right have argued that the 'secularists' basis of the Constitution is being used as a cover for destroying the ancient cultural values of India [...]* (S. 175 [149]). Also die Problematik fundamentalistischer

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

der Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit anbelangt. Als solche Ansatzpunkte erachtet er, *Hinduism's inclusiveness and inherent pluralism, its ability to interact with and thus absorb new cultural streams, its love of the mythic dimension of truth [and] its largely peaceful face* (S. 178f [149]). Sandeep Patel antwortet auf diese Frage in dem er über Sri Ramakrishnas (1836-1886) Leben und Erkenntnis schreibt. Das Leben dieses Menschen erscheint geradezu als Vorbild, wie religiöse Aufrichtigkeit und Toleranz gelebt werden können.

Ramakrishna wurde bekannt als Mensch, dem Gott begegnet ist. Viele Menschen besuchten ihn, unter anderem um ihm Fragen zu stellen. Fragen zu stellen ist der Beginn des Lernens. Ein großer Teil dieser Fragen betraf die nach anderen Religionen und ob diese auch zum gleichen Ziel führen würden. Interessant ist, was Ramakrishna tat, um Antwort geben zu können. Um nicht sozusagen von außen zu beschreiben, was andere Religionen ausmache, lernte und lebte er selbst über Jahre hinweg andere Religionen.

Seine darin gesammelte Erfahrung: *each time he attains the same goal, the one God*. Daraus erwächst seine Botschaft der Harmonie der Religionen. Sandeep Patel schreibt, *to Sri Ramakrishna, all religions are revelations of God in his diverse aspects to satisfy the vagaries of human minds. Like photographs of a building taken from different angles, different religions give us the picture from a variety of standpoints. These are, he says, not contradictory, but complementary. Sri Ramakrishna faithfully practised the spiritual disciplines of different religions and came to the conclusion that all of them led to the same goal. He said, 'As there are many faiths, there are many paths. The paths vary but the goal remains the same. Harmony of religions is not uniformity, rather it is unity in diversity. It is not a fusion of religions but a fellowship of religions based on a common goal, that is, communion with God'* (S. 182f [186])¹⁹.

Strömungen im Hinduismus.

Desweiteren stellt die Konversion vom Hinduismus zum Christentum ein Problem dar, denn mit einem Religionswechsel lassen die Menschen auch das Kastensystem hinter sich, was als Risiko für die Gesellschaft angesehen wird, die in jeder Hinsicht entsprechend des Hinduismus gestaltet ist. Reaktionen sind da mitunter gewalttätig. Kulturelle und religiöse Traditionen sind hier aufs engste verquickt. Ist da kein Platz für Andersgläubige? Andersherum müssen sich Missionare fragen lassen, ob sie um jeden Preis missionieren müssen, wenn viele nicht-religiöse Gründe, beispielsweise ökonomischer Art, bei einer Konversion mitspielen.

¹⁹Jay Lakhani schreibt über den Hinduismus, *Hinduism has always given a great deal of emphasis in not just believing in God – but finding God. [...] just as ice and water are the same thing, even though one has form and the other is formless, in the same manner God can be thought of as infinite and formless and yet the love of the devotee 'freezes' this formless God into the form of his choice. Hence, so many varied forms of God in Hinduism. [...] Hinduism gives tremendous freedom in the manner we can think of and approach God. All these images are the proof of this freedom. At best they can be thought of as a sign of true democracy in spiritual matters* (S. 188 [135]). Im Hinduismus selbst finden sich also schon in struktureller Hinsicht Anknüpfungspunkt für ein respektvolles Begegnen mit Menschen, deren Glauben andere Gewichtungen oder Ausrichtungen hat, als der eigene. Diese demokratische Grundhaltung, wie Jay Lakhani es nennt, könnte als Basis angesehen werden, um sich am interfaith Dialog zu beteiligen.

Unity in diversity – hier treffen wir wieder auf diese Einsicht der Einheit in Vielfalt und Verschiedenheit. Niemand kann dem anderen etwas absprechen. Wir sind alle unterwegs, unterwegs auf verschiedenen Wegen.

Ein weiteres Element, das in den indischen Religionen bis heute lebendig ist, findet sich in Ramakrishnas Lehre. Während er reiste, mußte er feststellen, wie vielen Menschen es am Notwendigsten mangelt. Darum lehrte er, *that it was a sin to teach a hungry person religion, first give him food then talk to him of God* (S. 185 [186]). Eine klare Option für die Armen und Hungrigen.

3.3.2. Bithika Mukerji: Zuhören, was die Anderen zu sagen haben

Interessant ist die Perspektive, die Bithika Mukerji zu Beginn ihres Aufsatzes über den Weltfrieden und die Einheit der Religionen aus der Sicht des Hinduismus eröffnet. Es sei wichtig, die Hoffnung, das Ideal eines dauerhaften Friedens nicht aufzugeben und sich mit ganzem Willen dafür einzusetzen. Doch die Vorzeichen, unter denen dies geschieht, könnten nicht vom 'Westen' vorgegeben werden. Es sei nicht korrekt festzustellen, *da wir bei der Gewaltausübung schon alle zusammenstehen*²⁰, *sollten wir auch hinsichtlich des Friedens zusammen handeln* (S. 142 [167]). Da gelte es schon etwas differenzierter Geschichte wahrzunehmen. Die Autorin meint, sie wisse nicht, *ob es für uns aus dem Osten schmeichelhaft ist, daß wir hinsichtlich der Gewalt mit den westlichen Religionen auf die gleiche Stufe gestellt werden* (S. 142 [167]). Darum fordert sie ein besseres Verständnis voneinander. Dieses Verständnis fordert sie, müsse *durch die Betonung der zwischen den Weltreligionen bestehenden Unterschiede erarbeitet* werden (S. 143 [167]). Das Charakteristische und Besondere an den Religionen dürfe nicht verwischt werden. Eine Fähigkeit erachtet die Autorin als essentiell, das Zuhören. Nur in einer Atmosphäre wahrhaften Zuhörens, was nur mit Vertrauen einhergehen kann, könne Frieden wachsen. Überdies solle niemand missionieren. Einjeder soll gemäß der Tradition leben können, der sie oder er angehört.

Philosophie und Religion sind im Hinduismus zutiefst miteinander verwoben. Sie lassen sich nicht getrennt behandeln. Seit der Zeit der Aufklärung in der europäischen Geistes-

²⁰Diese Anmerkung sollte ernst genommen werden. Nahmen die Weltkriege ihren Ausgang doch in Europa, kamen die Kolonialherren ebenfalls dorthin, wurden Stellvertreterkriege zu Zeiten des Kalten Krieges überall anders als in Europa geführt, wird hier und dort auf der Welt heute gegen den Terrorismus gekämpft. Das sollte nachdenklich machen. Gewalt exportiert aus dem Westen, in alle Teile der Welt. Das will nicht beschönigen, daß auch in anderen Ländern gewalttätige Auseinandersetzungen und Übergriffe auf ethnische oder religiöse Minderheiten geschehen. Aber Bithika Mukerji gibt mit Recht zu bedenken, *bei der größer werdenden Unruhe innerhalb der westlichen Kultursphäre bzw. bei der Bedrohung des Weltfriedens haben die östlichen Religionen keine größere Rolle gespielt* (S. 143 [167]).

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

geschichte erscheinen moralische Qualitäten von ihrem religiösen Hintergrunde gelöst. Bithika Mukerji sieht hierin einen Unterschied zur östlichen Denktradition. *Die Kulturen des Ostens kennen weder diese Emanzipation der Vernunft noch die Willensfreiheit* (S. 147 [167]). Der Moralkodex des Hinduismus soll dazu dienen, den eigenen Willen zu meistern und zur Vermehrung des Guten beizutragen. Sie faßt die Beziehung von Wissen, Fragen und Glauben wie folgt zusammen: *erst eine Übereinkunft zwischen der Wissenschaftssprache und der Philosophensprache bringt die Rolle der Religion gemäß dem östlichen Religionsverständnis ans Licht. [...] Die Aufgabe der Philosophie besteht darin, das, was in der Religion paradox anmutet, in der Sprache der Vernunft auszudrücken* (S. 151 [167]). Das religiöse Bewußtsein entsteht an der Schnittstelle von 'sein' und 'werden'. Im Bewußtsein, im Prozeß der Selbstfindung und Selbstvergewisserung, dem Ergründen des Geheimnisses des Lebens liegt nach Bithika Mukerji der Bereich des religiösen Bewußtseins. Die kritische Rolle der Vernunft ist Teil des Ganzen und nicht Störfaktor.

Bei der Frage nach der Wahrheit unterscheidet Bithika Mukerji zwei religiöse Haltungen. Die Suche nach der Wahrheit, der wie sie es nennt natur-jenseitigen Dimension und das Gebundensein an religiöse Ausdrucksformen, der kulturellen oder traditionellen Seite von Religionen. Ersteres ist ein essentielles Suchen, zweiteres die Suche nach der Identität. *Hätten die Religionen die Natur der Wahrheit nicht definiert und einen exklusiven Anspruch auf ihre Offenbarung in jeweils nur dieser – und keiner anderen Form – erhoben, so wären sie imstande gewesen, die allgemeine religiöse Einstellung zu akzeptieren, und lediglich hinsichtlich der Verhaltensmuster bzw. der Ritualformen der Religionen würden sie auf Abgrenzungen bestehen* (S. 153 [167]).

3.3.3. Sivanandam Panneerselvam: Glaube und Vernunft

Ein Hindu beschäftigt sich mit der päpstlichen Enzyklika 'Fides et Ratio'. Sivanandam Panneerselvam nimmt diese Enzyklika als Anlaß, westliche und östliche Philosophie zu diskutieren und deren Verhältnis zum Glauben. Kritisch geht er mit beiden Seiten um, was seinen Aussagen Authentizität verleiht.

Ausgangspunkt und Motivation seines Aufsatzes ist die Feststellung, daß *die Menschheit [...] so sehr zu einem einzigen Handlungsfeld zusammen[wächst], daß die Religionen der Welt neue Wege suchen müssen, sich gegenseitig zu verständigen und ihre Beziehungen auf eine neue Grundlage zu stellen*. Sivanandam Panneerselvam stellt die Frage, *wie könnte nun eine Antwort der Religionen auf die Probleme, die sich uns heute stellen, aussehen?* (S. 462 [184]) Wo öffnen sich Perspektiven? Nach des Autors Ansicht liegen diese in dem Reservoir an Mythen und Riten, das in den Weltreligionen schlummert. Da

es jedoch in jeder Religion Elemente von Glaube und Vernunft gibt, gilt es, über diese Spannung nachzudenken und dabei zwei Fragen nachzugehen. Zum einen ob Glaube eigenständiges Denken zuläßt, zum anderen welche Auswirkungen hat dieses Gefüge von Glaube und Vernunft bei einer Übertragung auf die Gesellschaft.

Worin liegt die Bedeutung für die heutige interfaith und interkulturelle Arbeit? Sivanandam Panneerselvam meint, *es ist jedoch gerade heute ein Gebot der Stunde, daß die Religionen eine kritische Prüfung ihrer Glaubensaussagen bereitwillig zulassen und sie durch Berufung auf die Vernunft des modernen Menschen und sein ausgeprägtes Wertgefühl rechtfertigen* (S. 470 [184]). Es geht eben sowohl um Glaube als auch Vernunft. Dies hat zutiefst mit Glaubwürdigkeit zu tun.

Es mangelt dort an Vernunft, wo Religionen Glauben unbefragt einfordern und soziale Ordnungen stützen, die Ungerechtigkeit manifestieren. Dies trifft zu, wenn *im Namen des Hindu-Glaubens [...] die Menschen in eine hierarchische Rangordnung eingezwängt werden oder wenn der christlichen Kirche in ihrer geschichtlichen Praxis [...] mehr daran gelegen [war], die Häretiker und Ungläubigen zu bestrafen als die Sünder* (S. 471 [184]). Konsequentermaßen folgert Sivanandam Panneerselvam daraus, *der Glaube muß eine kreative Auslegung seiner Inhalte zulassen, damit er für die Menschen in ihren jeweils konkreten Situationen mehr und mehr an Bedeutung gewinnt* (S. 472 [184]). Die Vernunft darf nicht dort Halt machen, wo es um soziale Fragen oder Machtfragen geht. Es gilt zu fragen, zu hinterfragen und zu prüfen und nicht einfach zu übernehmen. Zwischen Vernunft und spiritueller oder mystischer Erfahrung dürfe es keinen Gegensatz geben.

Für den Hinduismus ist es elementar, daß sich Glaube und Vernunft nicht widersprechen. Die Vernunft bedient sich logischen Vorgehens. Sie ist laut Sivanandam Panneerselvam *ein Weg, die Dinge zu klassifizieren, zu korrigieren und zu ordnen* (S. 466 [184]). Sie gibt indes keine anderen Antworten. Die Frage nach dem Sinn von etwas, wird schon rein methodisch nicht berücksichtigt. Im Bezug auf religiöse Texte beurteilt die Vernunft nicht etwa den Wahrheitsgehalt, sondern den Sinn und dies *widerspruchsfrei und im Einklang mit gesicherten Tatsachen* (S. 468 [184]). So wird die Vernunft gesehen als Schlüssel, um den Sinn der transzendentalen Wahrheit aufzuschließen. Vernunft und Glaube ergänzen sich. Aussagen sollen nach Sivanandam Panneerselvam nicht dogmatisch übernommen werden, *sondern auf dem Wege einer nachvollziehbaren Interpretation, die mit unserem Erfahrungswissen und schlußfolgerndem Denken vereinbar ist* (S. 468 [184]). Der Glaube erstreckt sich auf die Gebiete, die der Vernunft nicht zugänglich sind. Es wird davon ausgegangen, daß die Vernunft im Glauben implizit enthalten ist. *Es ist nicht unvernünftig, sich auf das, was verlässlich sei, auch zu verlassen* (S. 468 [184]). Sivanandam Panneerselvam zitiert Swami Vivekananda, *das Feld der Vernunft bzw. bewußter Verstandestätigkeit ist schmal und begrenzt. Der Umkreis dessen, was menschliche Ver-*

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

nunft abzuschreiten vermag, ist knapp bemessen. Sie bleibt in ihm gefangen und jeder Versuch, ihn zu überschreiten, ist unmöglich, doch gerade jenseits dieses Radius der Vernunft liegt all das, was der Menschheit über alles teuer ist (S. 470 [7]).

Darum fordert Sivanandam Panneerselvam, daß sich alle Religionen bemühen sollten, Spiritualität und Vernunft gleichermaßen Raum zu geben. Erfahrung und Reflexion dürfen sich nicht ausschließen. Er greift dazu ein Bild auf, das er der Enzyklika Fides et Ratio entleiht. [...] *Glaube und Vernunft sind wie zwei Flügel, um die Wahrheit zu erkennen. Ist einer der Flügel weggebrochen, so kann der Vogel der Wahrheit [...] sich nicht mehr in die Lüfte erheben (S. 471 [184]).*

3.4. Hilfen von Seite des Buddhismus

Es ist wichtig, nicht gleich nach Ähnlichem zu suchen. Verschiedenheit ist essentiell und existenziell. Gleichheit realisiert sich nur in der Verschiedenheit. Es handelt sich nicht um ein Entweder-Oder. In der Beschäftigung mit buddhistischer Lehre stellt ein Element des Lernens das Überwinden dualistischer Standpunkte dar. Ganz klar müssen wir Menschen sehen, daß wir nicht unabhängig sind. Wir leben in Interdependenzen mit allem. Darum greift es auch zu kurz, sich nur für die Menschenrechte einzusetzen. Alles Existierende ist zu würdigen und zu schützen. Bei allem ist es entscheidend, selbst zu prüfen und für gut oder schlecht zu befinden. Dies macht vor nichts Halt. Das Denken sollten Menschen nicht an andere delegieren. Begegnung bewegt sich zwischen Kennen- und Verstehenlernen und einander Vertrauen.

David Brazier²¹ stellt die Frage, welche Form von Buddhismus im Westen eigentlich populär ist²². Er kommt zur provozierenden Feststellung, daß es sich dabei hauptsächlich nur um einen Weg des Buddhismus handelt, dem der Zen-Meditation. Der meditierende, sitzende Buddha sei indes lediglich eine im Osten relativ wenig verbreitete Form. Weitaus häufiger sei der stehende Buddha in den Tempeln anzutreffen und eine damit verbundene aktivere Ausprägung des Buddhismus. Im Osten sei der Lebensstil durch die Regen- und Trockenzeiten geprägt worden. Dies bedeutet konkret, daß es bei den Angehörigen von Klöstern Zeiten gibt, sich zu versammeln und Zeiten, um zu wandern. Vorrangig sind die Entwicklung von sowohl Identität als auch Selbstdisziplin, was den Buddhismus als Ganzen prägt. Die menschliche Natur an sich läßt sich nicht verändern, sondern es gilt sie zu meistern. Spiritualität ist dabei Hilfe zur Selbstdisziplin. Zwischen zwei extremen

²¹ Ältester der semi-monastischen Gemeinschaft Amida Trust, Narborough, England.

²² Michael von Brück argumentiert in ähnliche Richtung wenn er schreibt, *Wir haben uns an einige "Übersetzungen" buddhistischer Vorstellungen und Begriffe gewöhnt, die oft viel eher als Projektion unserer eigenen Kontroversfragen auf die andere Religion gelten können, als daß sie den Geist des Buddhismus vorurteilsfrei wiedergeben würden (S. 25 [36]).*

Haltungen entfaltet sich Spiritualität. David Brazier skizziert dies folgendermaßen. Zum einen *If you follow the recipe you get the cake* zum anderen *It just came, a gift, a grace*. Es ist eine ernstzunehmende Kritik, wie einseitig die Wahrnehmung östlicher Religionen und Philosophien im Westen sein kann. Die östlichen Traditionen können einen Beitrag zum Verständnis auch der christlichen Schriften machen. Dies könnte für alle konkret bedeuten, regelmäßig auch Schriften aus den anderen als der eigenen religiösen Tradition zu lesen.

Chandavimala, ein buddhistischer Mönch, der in Leicester lebt, berichtet, daß seine Studien sich auf die Schriften der verschiedensten Religionen und Philosophien erstrecken und meint mit dem Blick auf die christlichen Besucher, er kenne Jesus womöglich tiefer, als diese. Die Bemühung, durch Selbstdisziplin und Meditation Leid zu überwinden, Distanz zum selbst erlittenen Leid zu gewinnen und Leid vermindern zu helfen, finde er in Jesus auch. Und aus dieser Perspektive lese und verstehe er auch dessen Leben und Leiden, dessen Passion.

Ayya Khema sagt über Jesus, daß man sehen könne, *wie nahe sich die Religionen sind und wie es auch niemals anders sein kann. Die Menschlichkeit ist die gleiche, und die Sehnsucht nach dem höchsten Ideal hat sich seit 2500 Jahren nicht verändert. Sie war im Altertum dieselbe, wie sie in der Zukunft sein wird. Diejenigen, die diese Sehnsucht und Menschlichkeit in uns erkannt haben, sind die großen Religionslehrer, die uns alle das gleiche gesagt haben* (S. XXII [118]).

Ich möchte vor allem auf die Überlegungen von Masao Abe und des XIV Dalai Lama und Thich Nhat Hanh näher eingehen.

3.4.1. Masao Abe: Freiheit

Faszinierend ist die ganz anders anmutende Einstellung oder Ansicht bezüglich 'des Anderen' im Buddhismus. Das gilt bezüglich des Gottesverständnisses, wie auch in Bezug zu Welt und Mitmenschen. Die/der/das Andere ist nicht nur ein Gegenüber von mir und damit von mir verschieden. Alles wird in Beziehung mit allem erachtet. Vielleicht kann ein Schwerpunkt darin gesehen werden, alle Dualismen hinter sich zu lassen, zu überwinden, weil die Grundlage des Buddhismus die Lehre von der 'Entstehung in Abhängigkeit' ist. Masao Abe schreibt: *Das Einzelne kann nicht unabhängig von dem 'Vielen' existieren, so wie das Viele völlig losgelöst vom 'Einzelnen' nicht vorstellbar ist* (S. 111 [1]). Auf der Ebene der Beziehungen bedeutet dies, daß *jedes beziehungsrelevante Element eine unterscheidbare Besonderheit aufweist, die jedoch nicht-substantiell ist. Dies bedeutet [...] daß jede Einheit vollständig abhängig ist, ohne ihre eigene Besonderheit einzubüßen* (S. 113 [1]). Gleichheit und Unterscheidung werden hierbei nicht im Widerspruch

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

gesehen, wie Masao Abe schreibt, sondern als ein dynamisches Gleichgewicht gedacht. Diese Art der Relation charakterisiert auch die Beziehung von Göttlichem und Menschlichem. *Das aus sich selbst existierende Göttliche bzw. der vollständig selbständige und unabhängige Gott ist im Buddhismus eine nicht existierende Größe* (S. 111 [1]). Das Verwobensein oder Aufeinanderbezogenensein beschreibt Masao Abe wie folgt, *aus eben dieser relativen Sicht sind das Selbst und das Göttliche, ganz gleich, ob wir es Gott, das Heilige, Brahman oder Nirwana nennen, wesensverschieden, aber absolut gesehen sind das Selbst und das Göttliche gleich, insofern als sie wechselseitig ineinander übergehen und sich gegenseitig durchdringen* (S. 128 [1]).

Das Problem des Leidens wurzelt in der Unkenntnis oder Ignoranz des Gesetzes der Abhängigkeit und einer daraus resultierenden egozentrischen Einstellung. Nur wenn Menschen diese Konzentration auf das Ich überwinden und die gegenseitige oder wechselseitige Interdependenzen erkennen und ihr Leben danach ausrichten, tut sich der Weg aus dem Leiden auf. Selbsterkenntnis, Meditation und Emanzipation durch Nicht-Bindung sind methodische Schritte auf diesem Wege. Diese Haltung erstreckt sich auf Alles, beruht auf einer, wie Masao Abe es nennt, breiten trans-homo-zentrischen und daher kosmologischen Basis.

So erscheinen die 'Menschenrechte' aus dieser Sicht allzu anthropozentrisch, da die Rechte einzig dem Menschen zustehen. *Die nicht-menschlichen Kreaturen sind davon ausgeschlossen bzw. sie werden als peripher und sekundär betrachtet* (S. 124 [1]). *Deswegen kann im Buddhismus die Menschenrechtsfrage nur in dieser trans-anthropozentrischen, universellen Dimension begriffen werden. Der Buddhismus eliminiert und unterdrückt auch nicht die Rechte anderer Lebewesen wie z.B. der Pflanzen und der Tiere* (S. 126 [1]). Das Selbstbewußtsein darf nicht absolut gesetzt werden, was aus buddhistischer Sicht einer Verdinglichung gleichkäme. Das Selbst und der Andere sind immer aufeinander bezogen. Darum kann eine Identität auch immer nur relativ sein, nicht aber absolut und dies im Hinblick auf alles Existierende.

In der Beziehung der Religionen beobachtet Masao Abe zwei problematische Haltungen. Dies sind *die Extreme des religiösen Imperialismus und Synkretismus sowie die extreme Position der Intoleranz und der Gewalt* (S. 121 [1]). Als einen Fehler universalistischer Haltungen betrachtet er den Versuch, *alle Religionen in das Begriffsmuster der grundsätzlichen Ähnlichkeit bzw. Alleinigkeit zu pressen, dies bedeutet, die Tatsachen zugunsten eines vorgefaßten Ideals zu ignorieren* (S. 122 [1]). Die Haltung des Buddhismus zu anderen Religionen gestaltet sich nach der Lehre Buddhas wie folgt, *prüft, sucht, was euch zur Glückseligkeit und Freiheit führt, und verwerft, was nicht dorthin führt. Folgt dem, was zu größerem Glück führt* (S. 122 [1]). Das essentielle dieser Lehre ist, sich nicht blindlings irgendetwas oder irgendjemandem anzuschließen, sondern selbst zu

prüfen, auch die Lehre des Buddha. *Keine Religion existiert ohne Ideologie, aber die Haltungen ihr gegenüber sind ausschlaggebend* (S. 130 [1]).

Hier sieht Masao Abe eine Gefahr bei den sogenannten Offenbarungsreligionen, da sie *den exklusiven Glauben an die geoffenbarte Wahrheit besonders stark betonen* und so sind sie *auch für die Intoleranz bekannt, die diese festgeschriebenen Glaubensformen hervorbringen* (S. 130 [1]). Für die Geschichte des Buddhismus führt Masao Abe an sei es bezeichnend, daß der Buddhismus so auf Vertreibung oder Eliminierung der angestammten Religionen verzichtete. *Er lebte vielmehr mit ihnen im Zustand der Koexistenz. Trotz seines universellen Charakters sowie der Gründlichkeit und Systematik seiner Lehre vertrieb der Buddhismus in den Ländern, in denen er sich ausbreitet, die einheimischen Religionen nicht* (S. 122f [1]).

Er schließt seine Überlegungen mit einem Zitat Buddhas. *Haß kann nicht durch Haß überwunden werden; Der Haß kann nur durch den Verzicht auf den Haß überwunden werden; Er kann nur durch Liebe besiegt werden. Dies ist ein ewiges Gesetz* (S. 139 [1]).

3.4.2. Der XIV Dalai Lama: Logik der Liebe

Der Dalai Lama stellt immer wieder heraus, daß es wichtig ist, seinen eigenen Weg zu gehen und mit aller Konsequenz umzusetzen. Denn Überzeugungen sind nur dann überzeugend, wenn sie gelebt werden, praktische Relevanz haben²³. Von entsprechender Wichtigkeit ist es, den Weg des Anderen zu achten und zu respektieren. Aus dieser Haltung heraus erachtet er es als Bereicherung, *daß es so viele verschiedene Darstellungen des Weges gibt*²⁴ (S. 79 [36]). Was uns allen gemeinsam ist und uns verbindet, ist unser Menschsein. So wendet sich der Dalai Lama an andere Menschen als seine *Brüder und Schwestern, denn im Wesen gibt es zwischen uns keinen Unterschied* (S. 89 [36]). Allen Religionen teilen auf dieser Basis die Einsicht, *daß es eine andere Kraft jenseits der Reichweite unserer gewöhnlichen Sinne gibt*²⁵ (S. 75 [36]). Das, was uns unterscheidet, sind unsere Wege, das heißt verschiedene Methoden unterwegs zu sein. *Die verschie-*

²³Michael von Brück weist darauf hin, daß für die westlichen Länder ein, wie er schreibt, *Auseinanderklaffen von religiösem Anspruch des Christentums und einer Gesellschaft, die sich zwar noch christlich nennt, in ihrer Orientierung und Kultur aber ganz anderen Werten folgt*, (S. 8 [36]) beobachtet wird. Wie sieht das Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit aus?

²⁴Weil der Buddhismus *empirisch-kritisches Denken schätzt*, betont Michael von Brück, ist es nicht im Sinne des Buddhismus, anzunehmen, *alle Religionen seien dasselbe*, bzw. *religiöse Kompromisse zu schließen*. Interfaith Dialoge werden buddhistischer Seits gefördert, reflektiert und geführt, aus dem Gefühl der Verantwortung. Ziel ist die praktische Lebensführung (S. 22f [26]). In diesem Sinne äußere sich der Dalai Lama, so Michael von Brück, *daß wir auf philosophisch-theologischem Gebiet kaum Übereinstimmungen erzielen können und auch nicht verbissen anstreben sollten, sondern daß in der Praxis diese Differenzen transzendiert werden können* (S. 24 [36]).

²⁵Deswegen ist es auch sinnlos, darüber zu streiten oder es beweisen zu wollen, da es losgelöst von den 'gewöhnlichen' Sinnen erfahren wird und sich somit nur indirekt erklären läßt.

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

denen, oft gegensätzlichen Philosophien sind Methoden, die auf dasselbe Ziel gerichtet sind. Das Hauptthema ist dasselbe. Mit Achtung und Aufrichtigkeit können wir erkennen, daß alle Religionen sehr gut sind – Wege, durch die unterschiedliche Menschen Frieden erlangen können (S. 205 [36]).

Der Dalai Lama vertritt die Ansicht, daß es wichtig ist, die philosophischen Ideen, die die Grundlage der verschiedenen Religionen sind, zu verstehen. Darüber streiten ließe sich jedoch nicht. Als konstruktiv erachtet er es, sich über das Verbindende zu verständigen. *Obwohl in jeder Religion heilende Hinwendung und Liebe im Mittelpunkt stehen, gibt es philosophische Differenzen. Und das ist gut so. [...] Philosophische Lehren, die diese Ideen unterstützen, sind wertvoll. Es bringt wenig Gewinn, wenn wir uns auf die Unterschiede in der Philosophie einlassen, miteinander argumentieren und uns gegenseitig kritisieren mit dem Resultat, daß wir einander irritieren, ohne etwas zu erreichen. Darum sollten wir versuchen, den eigentlichen Sinn der Philosophien zu verstehen und das Verbindende zu erkennen – die Betonung der Liebe, der heilenden Hinwendung und der Achtung für eine höhere Macht (S. 77 [36]).* Diese Begegnungen voller Achtung und Respekt können dahin führen, daß wir voneinander lernen und uns bereichern lassen.

Als elementar für unsere Zeit beschreibt es der Dalai Lama, daß wir uns um ein ausgewogenes Verhältnis von Verstand und Herz bemühen. Es sind beides Elemente, die nicht vernachlässigt werden dürfen. Im Hinblick auf die Gesellschaft muß der menschliche Verstand, der sich zu allem fähig denkt, mit dessen Hilfe alles machbar scheint, durch ein gutes Herz ergänzt werden, damit unsere Welt nicht herzlos werde und nur noch alles geregelt wird. *So müssen wir eine Verbindung von Verstand und Herz anstreben (S. 121 [36]). Der menschliche Verstand muß durch ein gutes Herz ausgewogen werden (S. 212 [36]).*

So wie der Dalai Lama in der Gesellschaft mehr Herz einfordert, sei in den Religionen Verstand gefragt. *Der Verstand muß die Umwelt und das kulturelle Erbe vollständig ergründen und erkennen, was im täglichen Leben wertvoll und was nutzlos ist, auch wenn es vielleicht Teil des kulturellen Erbes ist (S. 125 [36]).* Das heißt, ein Festhalten an Traditionen um der Traditionen willen ohne eine vernünftige Begründung ist nicht haltbar.

Im Zusammenhang mit der Beschäftigung und dem Studium anderer Religionen weist der Dalai Lama darauf hin, daß es nicht darum gehen kann, sie gegeneinander auszuspielen. Unmißverständlich sagt er, *Buddhismus zu studieren, um ihn dann in der Kritik anderer Theorien und Ideologien als Waffe zu benutzen, ist falsch. Der eigentliche Sinn der Religion besteht darin, daß man sich selbst zu kontrollieren lernt, und nicht darin, andere zu kritisieren (S. 126 [36]).* Die Haltung der Ernsthaftigkeit bezüglich der eigenen Religiosität und des Respekts vor der anderer müssen beide realisiert werden. *Als Buddhisten praktizieren wir unsere eigenen Lehren, gleichzeitig aber müssen wir andere*

Glaubensrichtungen wie etwa das Christentum oder das Judentum achten. [...] gemeinsam der Menschheit zu dienen. Wer erst seit kurzem Buddhist ist, muß besonders darauf achten, daß er eine richtige Haltung anderen Glaubenslehren gegenüber einnimmt (S. 126 [36]). Der Akzent wird darauf gelegt, den eigenen Weg zu gehen und dies jedem Menschen zuzugestehen und einander darin zu respektieren.

Will man sich für das gemeinsame Ziel, Frieden, einsetzen, so bedarf es mehr als 'nur' des Respekts. *Wenn wir wirklich Harmonie und Freundschaft wünschen, müssen wir einander zuerst kennen. Wir müssen einander kennen, sonst ist es schwierig, Vertrauen zu entwickeln und einen Zustand echter Eintracht zu erlangen, ohne die es kaum möglich ist, Frieden zu schaffen. [...] Achtung vor dem Wert der Menschlichkeit* (S. 201 [36]) ist hierfür ein Anfang. Kennenlernen müssen wir uns und einander verstehen lernen, um Vertrauen entwickeln zu können.

In zwei Sätzen faßt der Dalai Lama die Lehre Buddhas zusammen. *Du mußt anderen helfen. [...] Vermagst du es nicht, sollst du anderen kein Leid antun* (S. 120 [36]). Darin kommt zum Ausdruck, daß die *Liebe [...] die Mitte des menschlichen Lebens* (S. 96 [36]) ist. Allein in der liebevollen und heilenden Hinwendung sind wir wahrhaft Mensch.

3.4.3. Thich Nhat Hanh Jesus und Buddha – Ein Dialog der Liebe

Thich Nhat Hanh beschäftigt sich aus buddhistischer Sicht mit Jesus und dem Christentum. Getragen von tiefem Respekt und großer Achtsamkeit nähert er sich dem Christlichen, bewegt sich zwischen den Religionen und beschreibt das Verhältnis als ein sich wechselseitig bereicherndes. Ein Dialog der Liebe. Die Auseinandersetzung mit dem Transzendenten führt für Thich Nhat Hanh dazu, Differenzen zu transzendieren. Dies impliziert auch ein gründliches Nachdenken über das Verstehen, die Hermeneutik selbst. Da das Numinosum nicht wirklich in Form von Sprache festgehalten werden kann, sondern alles Reden vom Nirvana oder von Gott letztlich nur Versuche sind, fehlt jedem Streit darüber die Grundlage. Sich an sprachlichen Definitionen festzuhalten hält im Grunde genommen gefangen. *[...] auf der Ebene des Numinosen reichen Wörter, Begriffe und Vorstellungen nicht aus, um es zu fassen. Das Äußerste, was sich über das Nirvana aussagen läßt, ist, daß es alle Vorstellungen und Konzepte übersteigt [...] Aber im Nirvana, dem mit Gott äquivalenten Grund allen Seins, gibt es keine Geburt, keinen Tod, kein Werden, kein Vergehen, kein Sein, kein Nicht-Sein. Wir müssen uns von all diesen Vorstellungen befreien* (S. 19 [237]). Den Urgrund allen Seins erachtet Thich Nhat Hanh als eins.

Mögen die philosophischen Grundlagen also verschiedene Formen haben, so weisen die

3. Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen

ethischen Maximen von Nächstliebe hier und Mitgefühl und liebender Güte dort, darauf hin, daß Menschen einander offen und freundlich begegnen sollen, getragen von Liebe für den Anderen. *Bei so unterschiedlichen philosophischen Grundlagen muß das Praktizieren von Mitgefühl und liebender Güte im Buddhismus und von Nächstenliebe und Liebe im Christentum sehr verschieden sein, behaupten viele. All das scheint mir aber eine sehr oberflächliche Betrachtungsweise zu sein. Wenn wir uns Zeit nehmen und unserer eigenen Tradition entsprechend gut und tief genug praktizieren, werden wir erkennen, daß diese Streitpunkte keine reale Basis haben* (S. 23, 24 [237]). Die Herausforderung im Antlitz der Anderen stellt sich allen gleichermaßen.

Für Thich Nhat Hanh ist Jesus ein Mensch, der in höchstem Maße Mitgefühl und liebende Güte praktiziert. Hierin liegt das Geheimnis zu wirklichem Frieden und Freude. Darum schlägt Thich Nhat Hanh vor, sich diesem Jesus verstärkt zuzuwenden und die Kraft und Anregung, die dem innewohnt, zu entdecken. *Jesus hatte die Kraft, anderen Wesen Freude, Glück und Heilung zu bringen, weil er von der Energie des Heiligen Geistes ganz erfüllt war. [...] Dann würde Frieden und Freude in unsere Herzen einkehren, wenn wir uns Jesus kontemplierend zuwenden. Das ist mein Vorschlag* (S. 46 [237]). Dies regt an, christlicher Seits den Fokus nicht auf den Gekreuzigten zu legen, sondern auf den vorösterlichen Jesus.

Elementar ist Thich Nhat Hanhs Betonung der konkreten Erfahrung. Intellektuelle Leistungen bleiben defizitär wenn sie nicht gepaart sind mit konkreter Begegnung. Verstehen des Anderen muß demnach immer einhergehen mit authentischer Erfahrung des Anderen. Dies Erfahrung hat über reine Gespräche hinauszugehen. *Erleuchtung, Freiheit und Transformation werden nur durch unmittelbare Erfahrung, nicht aber durch intellektuelles Begreifen bewirkt. Wahres Wissen ist das tiefe Verstehen von dem, was als das Objekt unserer Wahrnehmung vorhanden ist. Auch Einsicht gewinnen wir aus unmittelbarer Erfahrung. Einsicht stellt sich nicht dadurch ein, daß sich im Gespräch mit einem anderen Menschen eine bestimmte begriffliche Vorstellung in uns entwickelt* (S. 65 [237]).

Folgender Aspekt der buddhistischen Weltsicht darf nicht vernachlässigt werden, denn in dieser Hinsicht kann der 'Westen' einiges von der Achtsamkeit lernen. Durch das In-Beziehung-Sein von allem mit allem öffnen sich 'neue' die Augen. Es erweitert oder vertieft sich die Sicht. *Die Bedeutung von der Liebe [...] Betrachten wir eine einzelne Blume, so wissen wir, daß in der Blume unendlich viele Nicht-Blume-Elemente enthalten sind – wie der Regen, der Sonnenschein, die Erde und so weiter. Wir erkennen, daß alles in dem Einen ist und das Eine in dem Vielen. Wir erkennen die Beziehung, die zwischen allen Erscheinungen besteht* (S. 119 [237]). Diese tiefere Weltsicht kann zu mehr Aufmerksamkeit für die ganze Welt führen und konsequenter Weise zu einem bewußten Engagement für diese Welt als Lebensraum für alle, aber auch als 'Wert an sich' und

nicht nur ‘für den Menschen’.

Im Hinblick auf die Begegnung mit dem Anderen, dem Nachbarn, sieht Thich Nhat Hanh die Chance, durch die Geschöpfe, den Menschen, mit dem Göttlichen in Berührung zu kommen. Ein Leben im Einklang mit Gott kann nicht an dem Anderen vorbeigehen. Thich Nhat Hanh kann dahingehend gelesen werden, daß ohne liebevolle Zuwendung zum Nächsten keine Wirkliche Zuwendung zum Göttlichen möglich ist. *Denn sich mit dem Nachbarn versöhnen heißt: sich mit Gott versöhnen. Das bedeutet, daß du Gott nur durch seine Geschöpfe berühren kannst. Wenn du nicht fähig bist zur Menschenliebe, weißt du nicht, was wahre Liebe, was Gottesliebe ist* (S. 129 [237]). Dies bedeutet dann, daß die Herausforderung im Antlitz der Anderen auch die Herausforderung des Glaubens an sich ist.

3.5. Perspektivenwechsel – Zusammenfassung

Abschließend führe ich die dargestellten Positionen und angestellten Überlegungen zusammen. ‘Mit fremden Augen zu sehen’, also ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und zu erarbeiten, ist relevant für die Ebene des wissenschaftlichen Arbeitens. Dadurch läßt sich methodisch der Versuch unternehmen, Einseitigkeiten zu vermeiden. An Hand der von mir vorgestellten Stimmen aus verschiedenen Religionen wird deutlich, daß auf Grund der unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Verstehenshintergründe verschiedene Impulse in die interfaith Diskussion eingebracht werden. Bereicherung und Horizonterweiterung resultiert aus den Differenzen. Für wesentlich erachte ich es, die Qualität von interfaith Begegnungen und damit auch interfaith Arbeit in Schulen, an Hand von Kriterien zu beurteilen, die auf unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Positionen basieren.

3.5.1. Judentum

In den Stellungnahmen setzen sich Eugene B. Borowitz, Günther B. Ginzel und Jonathan Magonet mit dem Problem einer etwaigen Vereinnahmung auseinander, mit der Forderung von authentischen Lehrern in den je anderen Religionen²⁶, Respekt vor dem Anderen, der Chance von Umkehr und Neubeginn sowie einem gemeinsamen Engagement für diese Welt. Bei all dem weisen sie darauf hin, daß interfaith Arbeit immer auch Arbeit in der eigenen religiösen Gemeinschaft bedeutet, da sich auch dort destruktive Element

²⁶Dies heißt dann aber auch, für die Ausbildung: einander Lehrer sein, sich gegenseitig einladen und Fähigkeiten schulen, die ein liebevolleres Miteinander fördern. Christliche Theologie muß dann christlichen Theologinnen und Theologen überlassen werden und nichtchristliche Theologie den entsprechenden Theologinnen und Theologen.

3. *Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen*

finden. Am Beispiel von 'Chavruta' wird ersichtlich, daß in religiösen Traditionen Methoden zu finden sind, die für die interfaith Arbeit wertvoll sein können.

Nicht übersehen werden darf hierbei die Tatsache, daß es in Kommunikationsgefügen auch immer Machtverhältnisse gibt, die auf Ungleichheiten beruhen hinsichtlich der Wahrnehmung der Geschichte und dem Status als Minder- oder Mehrheit in einem politischen Gebilde. Dies hat Auswirkungen auf alle Ebenen in einer Gesellschaft. Für die Schule von Bedeutung wird dies dann, wenn die Frage gestellt wird, ob die Integration aller das Ziel der pädagogischen Bemühungen ist, oder ob vielmehr die Minderheiten als die Anderen erachtet werden und die Alternative Assimilation oder Marginalisierung lautet.

3.5.2. Islam

El Hassan bin Talal, Tarif Kahlidi und Mustafa Abu Sway entwickeln in ihren Arbeiten Perspektiven des Islam zur interfaith Begegnung. Innerislamischer Pluralismus und die abrahamitische Tradition werden als Anknüpfungspunkte für die interfaith Arbeit erachtet. Es kommt die Hoffnung zum Ausdruck, daß ein friedliches und komplementäres Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen und Kulturen möglich ist.

Wenn es von Musliminnen und Muslimen als Chance für das eigene Wachsen erachtet wird, im Westen zu leben, so stellt sich für 'den Westen' die Frage, ob dieser es auch als Chance für die eigene Entwicklung sehen kann, mit anderen Religionen, Weltanschauungen und Kulturen zu Hause konfrontiert zu werden.

3.5.3. Indische Religionen

Sandeep Patel, Bithika Mukerji und Sivanandam Panneerselvam geben einen Beitrag zur interfaith Arbeit aus Sicht der indischen Religionen. Religionen können nach ihnen nur dann friedlich zusammenleben, wenn Einheit in Vielfalt das Ziel ist. Immer wieder fällt auf, wie gründlich und offen sie sich mit östlichen und westlichen Gedanken auseinandersetzen. Glaube und Vernunft, Erfahrung und Denken sind essentielle Elemente der Suche nach Wahrheit.

Es läßt sich nur wahrhaft über etwas anderes sprechen, wenn Mensch dieses auch es kennen. Und so kann über andere Religionen nur derjenige sprechen, der versucht hat, sie zu verstehen indem er sie praktiziert hat. Und auch hierin kann wieder gesehen werden, daß dem authentischen Erfahren der anderen Religion und dem Lernen von authentischen Lehrerinnen und Lehrern eine große Bedeutung beigemessen wird.

Der spirituelle Weg der Religionen, die Suche Gottes mit dem Herzen, führt zum selben Ziel. Dies führt zur These der Harmonie der Religionen. Die Wahrheitssuche teilen

wir, die Ritualformen unterscheiden uns. Das bedeutet keineswegs Uniformität, sondern Einheit in Vielfalt. Die östlichen Denktraditionen lehren uns, daß Phänomene perspektivisch betrachtet werden müssen. Die westliche Sicht ist nicht der einzige Maßstab. Vernunft und Glaube, Rationalität und Spiritualität sind wichtig. Keine Religion darf Unterdrückung und Ausnutzung praktizieren. Alles Reden vom Göttlichen bleibt unglaublich, wenn Menschen hungern. Zuerst muß der Mensch satt sein und sich dann dem Religiösen zuwenden.

3.5.4. Buddhismus

Masao Abe, XIV Dalai Lama und Thich Nhat Hanh bieten Hilfen für die interfaith Zusammenarbeit von Seite des Buddhismus an. Zentral sind Aussagen, die Wesentliches des Buddhismus darlegen und betonen, wie wichtig es ist, Differenzen durch die Praxis zu transzendieren. Dazu bedarf es eines wachen Verstandes und eines guten Herzes. Da von der Interdependenz von allem mit allem ausgegangen wird, wendet sich die liebevolle Hinwendung an alles Existierende und übersteigt damit anthropozentrisches Denken. Genau dieses Tiefer-Schauen und alles mit allem in Relation erkennen, ist für die interfaith Arbeit bereichernd. Es ist dies von 'östlicher' Seite eine religiös-philosophische Begründung der Bedeutung von Empathie. Kindern ist diese buddhistische Sichtweise gut zu vermitteln. Das Bilderbuch 'Honey Biscuits' von Meredith Hooper zeigt dies auf anschaulicher Art und Weise. Gemeinsam mit seiner Oma backt Ben Honigplätzchen. Sie denken darüber nach, was sie dafür an Zutaten benötigen. Um ein Beispiel zu nennen: Honig wird gebraucht und dafür natürlich auch Bienen, Blumen, Sonne und Regen. [95]. Es wird an diesem Buch deutlich, daß schon Kindergartenkinder Zugang haben zu philosophisch-theologischen Inhalten anderer Religionen.

3. *Wie sehen die Anderen das? Mit fremden Augen gesehen*

4. Ergebnisse – Acht Prinzipien für interfaith Arbeit

Die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel führen zur Einsicht das Wesentliche zu sehen: wir sind alle auf der Suche. Dabei gilt es, akzeptieren zu lernen, daß wir überaus unterschiedlich unterwegs sind. Vermögen wir es, die Schönheit des Anderen zu schätzen ohne das, was uns selbst wichtig ist, aufzugeben? Die Wahrheitssuche teilen wir, theologische Interpretationen und Ritualformen unterscheiden uns: ersteres gilt es gemeinsam anzubahnen, letzteres mitzuteilen, miteinander zu teilen und dabei zuhören und verstehen zu lernen. Von den Stärken der Anderen sollten wir lernen wollen.

Die vorangegangenen Kapitel 1, 2 und 3 sind die Basis, auf der ich Prinzipien für die interfaith Arbeit formuliere.

- Diese Prinzipien beschreibe ich in Abschnitt 4.1 als ‘Acht Prinzipien für interfaith und interkulturelles Lernen’, da bei der Beschäftigung mit dieser Thematik deutlich wird, daß sich Religion und Kultur nicht trennen lassen. An diesen Prinzipien sollte sich interfaith und interkulturelle Arbeit orientieren und an Hand dieser kann sie beurteilt werden. Einer allzu einseitig westlich-christliche Perspektive wird durch die methodische Berücksichtigung der Positionen der Anderen vorgebeugt. Die acht Prinzipien sind auch die Kriterien, an Hand derer ich die Analyse und Auswertung von Bildungsplänen, Modellen zum Religionsunterricht und Projekten in England und Deutschland im zweiten Teil dieser Arbeit durchführe.

Außer den acht Prinzipien lassen sich weitere Ergebnisse zusammenfassen in grundsätzlichen Überlegungen zum Theologisieren im Angesicht der Anderen. Diese sind dort für die Arbeit in der Schule relevant, wo Theologie eine Bezugswissenschaft für das Unterrichten von Religion oder Religionen ist. Diese Überlegungen stellen auch den Versuch dar, außer nach außen auch nach innen, in diesem Falle dem Christentum, darüber nachzudenken, welche Konsequenzen die Herausforderung im Angesicht der Anderen hat. Außer im Bezug auf die Theologie hat dies auch Auswirkungen auf die religiöse Bildung im Angesicht der Anderen. Folgende Themenkreise berücksichtige ich.

4. Ergebnisse – Acht Prinzipien für interfaith Arbeit

- Im Abschnitt 4.2, ‘Theologie im Plural’, versuche ich aufzuzeigen, in welche Richtung die Pluralistische Theologie der Religionen im interfaith Kontext weiterzuentwickeln ist. Dies erfolgt im Anschluß an den zuvor aufgeführten Diskussionen von Interfaith-Beiträgen und Überlegungen zur Pluralistische Theologie der Religionen (§§2.3, 2.4).
- Im Anschluß an die Ergebnisse im Blick auf Prinzipien für interfaith und interkulturelles Lernen und die Theologie im Plural, gehe ich auf die Bedeutung ein, die der religiösen Bildung im Antlitz der Anderen zukommt (§4.3).

4.1. Acht Prinzipien für interfaith und interkulturelles Lernen

Prinzip 1: ‘Gleichheit und Verschiedenheit’

Gleichheit und Verschiedenheit sind prinzipiell zusammenzudenken. Gleichheit ist demokratisch umzusetzen ohne Verschiedenheit auszuklammern. Auf Seiten der Institution sind Religionen und Kulturen jeweils gleichberechtigt zu behandeln. Auf diesen Grundsatz sind alle verpflichtet. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung, um in einer pluralistischen Gesellschaft konstruktiv mit Verschiedenheiten umgehen zu können.

Es kann nicht unterbleiben, Gleichheit und Verschiedenheit rein begrifflich zu klären und auf den Unterschied zu Identität und Verständigung hinzuweisen. Gleichheit und Verschiedenheit kann auf struktureller Ebene angesiedelt werden. In einer Demokratie bedeutet dies Gleichberechtigung von Verschiedenen. Dies gerade auch da, wo Menschen nicht nur individuell, also hinsichtlich ihrer persönlichen Identität, verschieden sind, sondern auch in Bezug auf die kollektive Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die identitätsstiftende Funktion wahrnimmt. Im Bezug auf existenzielle Fragen und der Suche nach Sinn, sind hierzu Religionsgemeinschaften zu zählen.

Wo immer es sich nicht um homogene Gesellschaften handelt ist dies eine Herausforderung. Gleichheit und Gleichberechtigung von Gleichen ist eine weniger schwierige Aufgabe als Gleichheit und Gleichberechtigung von Verschiedenen. Vielfältige Formen von Verschiedenheit existieren in einer Gesellschaft: Frauen und Männer, Behinderte und Nicht-Behinderte und eben auch Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und Religionsgemeinschaften. Auf diesen letzten Aspekt gehe ich mit dieser Arbeit intensiv ein. Identität und Verständigung betrifft die personale Ebene. Hierbei geht es darum, die Entwicklung und Festigung der persönlichen Identität zu fördern (entwickeln zu helfen, zu stärken, zu festigen), was zur Entwicklung von Selbstbewußtsein und Ich-Stärke führt.

Des weiteren gilt es als Basis für die Begegnung zu fordern, daß der Wert und Reichtum der voneinander verschiedenen Individuen zu schätzen gelernt wird. In der Vielfalt der Identitäten liegt die Herausforderung zur Verständigung. Verständigung bedeutet, Verbindungen zwischen verschiedenen Standpunkten herzustellen, Beziehungen zu erzeugen.

Prinzip 2: ‘Religion und Kultur’

Religionen und Kulturen können schwerlich getrennt betrachtet werden. Beide Bereiche menschlichen Lebens sind miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig. Um wirklich zu verstehen, ist es notwendig, Religion und Kultur und deren Interdependenzen kennenzulernen. Religionen haben immer auch kulturelle Gefäßtheiten und Kulturen sind unter Einfluß von Religionen entstanden.

Im Hinblick auf Bildung folgt daraus, daß im Bereich von Kulturen und Religionen beide Phänomene von Menschsein und Gesellschaft nicht ausschließlich getrennt betrachtet werden können. Darum lassen sich diese auch nicht an unterschiedliche Fächer delegieren. Religionen und Kulturen und deren Aufeinanderbezogenheit zieht sich quer durch die Fächer. Des weiteren ist zu berücksichtigen, daß beides Elemente sind, die auf individueller Ebene wesentliche Aspekte der Identität ausmachen. Es handelt sich um ‘Dinge’, an die Menschen ihr Herz gehängt haben.

Prinzip 3: ‘Ökumene und Interfaith’

In der Diskussion darf nicht Ökumene gegen Interfaith oder umgekehrt ausgespielt werden. Beide Elemente von ‘Inter’ in religiösen Dingen sind nicht zu vernachlässigen. Dementsprechend sind Erfahrungen im Bereich Ökumene für die Interfaith-Begegnung fruchtbar zu machen und umgekehrt. Ökumenisches und interfaith Lernen sind wichtig für unser Zusammenleben. Ökumene in Deutschland wegen der Geschichte der christlichen Konfessionen¹ und Ökumene in den anderen Religionen², weil es auch dort Spaltungen gibt, die der Heilung bedürfen. Im Hinblick auf den Religionsunterricht erwächst hieraus die Forderung, beide Aspekte zu berücksichtigen. Wenn es konfessionellen Religionsunterricht gibt, dann ist dieser jeweils ökumenisch zu gestalten und darüber hinaus-

¹ Barbara Huber-Rudolf führt für die christlichen Denominationen an: Freikirchen und arabische Christen, die auch angehört werden müssen und *auf die weltkirchlichen Perspektiven des interreligiösen Dialoges hinweisen* (S. 632 [98]). Neben den eher traditionell am christlichen ökumenischen Dialog beteiligten christlichen Kirchen.

² In Deutschland gibt es keinen einheitlichen Islam. Menschen muslimischen Glaubens kommen aus verschiedenen Ländern und aus unterschiedlichen Gründen nach Deutschland. Sie bringen ihre Traditionen des Islam und deren kulturelle Gefäßtheiten mit. Zu nennen sind hier die Sunniten, die auch innerhalb Deutschland, wie unter allen Muslimen, die Mehrheit bilden, die Schiiten, die Aleviten und die Ahmadiyya-Bewegung sowie die mystische Tradition im Islam, die Sufis.

4. Ergebnisse – Acht Prinzipien für interfaith Arbeit

gehend ist ein interfaith Unterricht nötig, in dem alle gemeinsam über die bewegenden und großen Fragen des Menschseins nachdenken, Erfahrungen zusammen machen und Perspektiven für ein gemeinsames Engagement entwickeln.

Prinzip 4: ‘Wissen und Erfahrung’

Lernen auf interfaith und interkulturellem Gebiet vollzieht sich zum einen in der Aneignung von Wissen. Es ist unerlässlich über Wissen von Fakten und Zusammenhängen zu verfügen. Dies darf aber nicht rein theoretisch bleiben. Zum einen muß es zur Anwendung kommen, zum anderen erweitert sich das Wissen in der Erfahrung. Ein weiteres Element ist dabei nicht zu vergessen, das der Emotionen. Das bloße Lernen nimmt ein etwaiges Unbehagen nicht. In der Begegnung bekommt das Andere im Anderen aber ein Gesicht. Und wenn wir offen miteinander sind, dann sehen wir es lachen oder weinen, wie wir selbst. Desweiteren lernen wir in der Erfahrung, was uns trotz aller Unterschiede miteinander verbindet. Erfahrung bedeutet aber auch, die Gelegenheit zum Perspektivenwechsel zu haben, das heißt, den Versuch zu machen, von innen heraus eine andere Weltsicht oder Religion zu spüren und verstehen zu lernen. Der Bereich Schule als kleiner Gemeinschaft eröffnet die Chance, Modelle konstruktiven und gelingenden Lebens in Verschiedenheit zu entwickeln und zu erleben.

Handlungs- und kindorientierter Unterricht, auch im Fach Religionsunterricht, ist schul- und religionspädagogisch begründet. Für den Religionsunterricht bewegt sich dies aber gegenwärtig in vielen Ländern Deutschlands auf konfessionsbezogener Ebene. Soll auf dem Gebiet von interkulturellem und interfaith Lernen die Erfahrung nicht zu kurz kommen, so ist dies um begegnungs- und dialogorientiert zu ergänzen. Dabei kann ganz konkret an die Alltags- und Vor-Ort-Erfahrungen angeknüpft werden als der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Lehrerinnen und Lehrer.

Prinzip 5: ‘Selbstkritik statt Kritik am Anderen’

Eine Forderung, die aus den Erfahrungen in der Begegnung mit den Anderen erwächst, ist diejenige, Kritik in Form von Kritik an sich selbst und der eigenen religiösen oder kulturellen Tradition zu üben und nicht am Anderen. Die Begegnung sollte zur Selbstreflexion anregen, zur kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Wurzeln und, nicht zu vergessen, den Kritikern in den eigenen Reihen. Arbeit in der Ökumene oder der Interfaith-Begegnung ist immer auch Arbeit ‘zu Hause’. Dies bedeutet ganz klar, daß die Kritik am Ego, in individueller wie auch gesellschaftlicher Hinsicht, im Vordergrund steht. Dieser Bereich berührt die kommunikativen Kompetenzen. Von pädagogischer Seite kann beispielsweise die Themenzentrierte Interaktion TZI dieses Prinzip untermauern.

Prinzip 6: 'Vergleiche auf gleichen Ebenen'

Dort, wo wir mit Vergleichen arbeiten, muß dies auf gleicher Ebene geschehen. Das bedeutet, Theologie mit Theologie zu vergleichen, Ideale mit Idealen, Ethik mit Ethik, Praxis mit Praxis, Fundamentalismen mit Fundamentalismen und so weiter. Vergleichen läßt sich nur zwischen Gleichem auf inhaltlicher Ebene und durchgeführt von Menschen, die offen sind was das Resultat angeht. Dies impliziert das Zulassen und Wertschätzen von Verschiedenheit und die Möglichkeit der Veränderung, der Weiterentwicklung der persönlichen Identität.

In Relation zur Wahrheitsfrage ist hierbei festzustellen, daß es im Sinne dieses Prinzips keine Rechtfertigung für Exklusivismen gibt. Nur so werden die Stimmen aus den anderen als der christlichen Religion wirklich ernst genommen.

Prinzip 7: 'Solidarität statt Konfrontation'

Im Zentrum der Bemühungen sollte Solidarität stehen. Das heißt, sich gemeinsam einzusetzen für ein freundliches Gesicht unserer Gesellschaft und eine bewohnbare und friedliche Erde. Das bedeutet nicht, Konfrontationen auszublenden. Streiten will gelernt sein und Menschen in der Kultur des Streitens und sich wieder Vertragens geschult werden. Aber es muß klar gesehen werden, daß Solidarität das Ziel ist. Die vergleichbare oder geteilte Ethik der Religionen und Weltanschauungen bieten hierfür eine tragfähige Basis. Daraus kann ein solidarisches Für-einander und für andere eintreten erwachsen. In der Praxis können so Differenzen transzendiert werden.

Prinzip 8: 'Authentizität'

Ein entscheidendes Kriterium für wirkliches interkulturelles und interfaith Lernen ist das Prinzip der Authentizität. Das meint konkret, daß zunächst die Bildungsmaterialien authentisch sein müssen. Informationen, die gegeben werden, müssen korrekt sein. Hierzu müssen Fachleute aus den entsprechenden Kulturen und Religionen zu Rate gezogen werden, damit keine falschen Bilder vermittelt werden. Eine weitere Forderung ist die nach Lehrerinnen und Lehrern, die authentisch lehren können, Menschen, die ihre Kultur und Religion selbst vermitteln. Ihr Verständnis ist nicht getrübt durch die Brille einer anderen Kultur oder Religion. Austausche von Lehrerinnen und Lehrern, von Gruppen von Schülerinnen und Schülern, Einladungen von Gästen bieten dazu Gelegenheit. Personenzentriertes Unterrichten auch im Hinblick auf die Religion und Kultur der jeweils Anderen.

Außer authentischem Bildungsmaterial könnte hier von authentischen Bildungsbegeg-

nungen gesprochen werden. Dies ist auch in kommunikativer Hinsicht eine Herausforderung, da die Verstehens-, Begriffs- und Deutungshorizonte verschieden sind. Es stellt sich unter anderem die Frage nach den Adressaten, Glaubenskonzepten, Gottesvorstellungen, Kulturkreisen und sprachlichen Hintergründen.

4.2. Theologie im Plural

Der interfaith und interkulturelle Dialog zeigen, daß stets auch ein Prozeß in Entwicklung und Fortschreibung der eigenen Identität angestoßen wird. Es kann daher nicht darum gehen, etwas zugunsten von einem ‘Supersystem’³ aufzugeben. Schon vom Begrifflichen her zeigt es sich bei der Analyse von Positionen aus anderen als der christlichen Religion, daß es eher unglücklich ist, von ‘einer’ pluralistischen Theologie der Religionen zu sprechen. Theologie im Plural sollte folgendes reflektieren: es geht um die eigene Theologie und darum, gemeinsam auf dieser Erde zu sein. Es geht nicht darum, alles Sprechen und Denken über Gott auf eine Linie zu bringen und unter einer Theorie zu subsumieren⁴. Gleichmaßen benötigt werden Wissenschaft, das Schaffen von Wissen und die Praxis in Lebensgemeinschaften. Auf allen Ebenen gilt es zu teilen, sich mitzuteilen.

Nicht eine Pluralistische Theologie der Religionen kann dann das Ziel sein, sondern Theologie im Plural zu denken. Gemeinsam Theologisieren aber nicht eine Theologie entwickeln. Aus der Dokumentation der Positionen und Perspektiven von Vertreterinnen und Vertretern aus verschiedenen Religionen läßt sich ableiten, daß jede und jeder unterwegs ist und wir alle offen sein sollten, um mit- und voneinander zu lernen. Bei der Diskussion über Religion ist es nicht möglich, eine neutrale Position, etwa in einer Metadiskussion, einzunehmen. Jedes Verstehen ist immer schon durch Mind-settings geprägt, von denen sich nicht wirklich vollständig abstrahieren läßt. Daraus folgt, daß Unterschiede durchaus solche bleiben sollen und es nicht entfallen darf, diese als solche auch zu erkennen und zu würdigen. Das Charakteristische einer Religion gilt es zu wahren. Was dies nun sei und welches Gesicht dies im Kontext zunehmend kulturell und religiös stärker gemischterer Gesellschaften haben kann, ist eine Herausforderung für jede Religionsgemeinschaft. Für das Christentum liegt hier eine Chance, den Exklusi-

³Siehe hierzu auch die Bedenken, die von Eugene B. Borowitz geäußert werden.

⁴Reinhold Bernhardt faßt die Kritik am pluralistischen Ansatz wie folgt in zwei wesentlichen Punkten zusammen. Erstens zeigten die Pluralisten von Naivität oder [...] realitätsfremde[m] Idealismus [...]. Sie gründeten ihr pluralistisches Modell auf eine Art expliziter oder impliziter Anerkennung einer gemeinsamen Basis oder eines gemeinsamen Interpretationsrahmens, den sie Theos – Gott – oder Letzte Wirklichkeit nennen. Dabei merkten sie nicht, daß diese Basis oder dieser Bezugsrahmen keineswegs so allgemein ist, daß alle ihn teilen. [...] (S. 207 [17]). Zweitens gehe die Hauptstoßrichtung der Einwände [...] dahin, daß, im Versuch von einem christozentrischen Inklusivismus zu einem theozentrischen Pluralismus überzugehen, die Pluralisten nolens volens in einen naiven (aber deshalb nicht minder gefährlichen) Imperialismus gerieten (S. 206 [17]).

vismus hinter sich zu lassen. Einen Exklusivismus, der mit eine Ursache für dunkelsten Kapitel in der Geschichte des Christentums ist.

4.2.1. Theologie im Angesicht der Anderen

Ein religiöser Mensch wird in Zukunft Mystiker sein, wo Religiöses auch weiterhin im Gespräch bleiben will. Überlegungen in diese Richtung finden sich bei verschiedenen Theologinnen und Theologen, zum Beispiel bei Dietrich Bonhoeffer, Hugo Enomiya-Lassalle, Karl Rahner, Jörg Zink oder Dorothee Sölle. Wenn dies richtig ist, dann folgt daraus mit aller Konsequenz, daß Menschen sich der Sprache bedienen, aber mit Achtsamkeit und behutsam, in dem Bewußtsein, daß Sprache Welt nicht letztlich zu fassen vermag, sondern sich immer nur wird nähern können. Dann wird religiöse Sprache sich hüten, allzu dogmatisch zu sprechen oder gar zu verurteilen. Dann wird dies ein Suchen, das Kreativität und Intuition hervorbringt. Raum wird es dann geben für Verschiedenheit, weil Menschen verschieden sind und unterschiedliche Erfahrungen machen. Dann wird Theologie offen sein für viele Stimmen, innerhalb der eigenen Religion und gegenüber denen aus anderen Religionen.

Für eine offene, ehrliche und befreiende Theologie bedeutet dies, Vielfalt und Theologie im Plural zuzulassen. Alle theologischen Stimmen sind Teil eines Ganzen, zur Ehre Gottes und des Friedens auf Erden. Die Schriften, auf die sich Christinnen und Christen gründen, geben Zeugnis davon sowohl was ihre literarische Form⁵ anbelangt als auch den Inhalt, welcher letztlich vielstimmig⁶ ist. Für ein Modell zeitgemäßer christlicher Theologie schreibt Rowan Williams im Anschluß an die Vielstimmigkeit des Zweiten Testaments, *What is clear in the New Testament is not that there can be a single systematic resolution [...] And if the New Testament is less a set of theological conclusions than a set of generative models for how to do Christian thinking [...]* (S. 22 [251]). Wenn dem so ist, dann können wir lernen, wie Einheit in Verschiedenheit zu denken und zu praktizieren ist. Nachdenken über religiöse Fragen ereignet sich, egal wo sie stattfinden, laut Gwen Griffith-Dickson am fruchtbarsten in Gesprächen (S. 242 [79]).

Jegliches Denken und Reden über Gott ist immer auch ein Denken und Reden mit Gott. Menschliches Sein im Angesicht Gottes. Der christliche Glaube und damit auch christliche Religion und Theologie haben dialogischen Charakter. Dies ist aber nur eine Dimension. Menschliches Sein ist immer Sein gemeinsam mit anderen. Darum erstreckt sich religiöses Nachdenken auch auf die Art und Weise, wie wir miteinander vor Gott und im

⁵Im Doppelwerk der Bibel stehen Zeugnisse verschiedenster literarischer Gattungen und unterschiedlichster Herkunft.

⁶So finden sich im Zweiten Testament beispielsweise verschiedene Bezeichnungen für Jesus. Dies sind Interpretationen seiner Person, seines Lebens und Lehrens vor dem Hintergrunde unterschiedlicher Philosophien und Theologien.

4. Ergebnisse – Acht Prinzipien für interfaith Arbeit

Leben stehen. Dies trifft zu auf den ‘innerreligiösen’ Rahmen, wie auch auf ‘interfaith’ Beziehungen. Es stellt sich die Frage, wie wahrhaft von Gott und dem Menschen reden, ohne dem Anderen ebendies abzusprechen, wenn er oder sie anders glaubt, denkt, redet und handelt. Theologie im Angesicht der Anderen, wahrhaftig und zugleich ehrfürchtig vor dem Anderen. Theologie kann dabei nicht beim Menschen stehen bleiben. Es geht um menschliches Sein inmitten allen Lebendigen auf dieser Erde, in der Welt. In seiner Fülle geht das Leben uns an. Theologie im Angesicht Gottes, im Angesicht der Anderen, damit das Antlitz der Erde neu werde. Und hier sind wir alle gefragt.

Die Augen sollte man nicht davor verschließen, daß sich in allen Religionen auch abgrenzende und ausschließende Tendenzen finden. Das sind Haltungen, die hinter den Fundamenten einer Religion zurückfallen, indem sie diese fundamentalistisch festschreiben, absolut setzen. Solche Fundamentalismen treten in allen Religionen auf. Aber es gibt auch liberale und progressive Bemühungen, die die Worte nicht nur wörtlich nehmen, sondern Wörter und Texte dialogisch begreifen und im Dialog mit anderen Wege suchen aus dem Glauben heraus, auf unserer Erde und in unserer Zeit. Wer wirklich offen sein will, der muß es aushalten, daß andere nun tatsächlich ganz anders denken ohne davon ausgehen zu können, daß von dieser Seite auch einem selbst dergleiche Respekt entgegengebracht wird. Achtung und Respekt zu zeigen wird gerade dann zur Herausforderung, wenn eben dies von dem Gegenüber nicht auch entgegengebracht wird.

Ich habe versucht aufzuzeigen, daß das eigene religiöse Selbstverständnis kritisch zu hinterfragen ist, um Glauben zeitgemäß zum Ausdruck zu bringen. Glaube ist immer Teil der Geschichte und insofern stets im Wandel. Die Theologie der Religionen ist eine Herausforderung in zweierlei Hinsicht. Zum einen fordert sie auf, die eigenen Wurzeln zu begreifen, das Wesentliche zu ergründen und geschichtliche Verkrustungen aufzubrechen; zum anderen sind Kompetenzen zu entwickeln, um sich dem ‘Anderen’ offen zuzuwenden. Hier zeigt sich die Bedeutung, Theologie als Fundament zu sehen und nicht als fundamentalistische Abschottung gegenüber Andersdenkenden und Andersglaubenden.

Die Frage nach der Gestalt der Wahrheit stellt sich, wenn mehrere Religionen aufeinandertreffen, ihre Vertreter sich treffen. Traditionell beanspruchten vor allem frühere christliche Modelle die Wahrheit, indem sie sich von anderen absetzten und per ‘De-finition’ ‘ihre’ Wahrheit als die einzige beurteilten. Dies ging einher mit der Verurteilung von widersprechenden Aussagen (Ausschlußverfahren). Es muß aber gefragt werden, ob etwas notwendiger Weise absolut sein muß, um wahr zu sein. Christoph Schwöbel meint, es handle sich sogar um ein fundamentales Mißverständnis. Glaube sei Gnade, von Gott geschenkt und könne nie Besitz sein. Glaube sei immer Beziehung, Relation zwischen Gott und Mensch und insofern immer auch relativ und nie absolut. Das einzig absolute auf das er verweist ist Gott. *An einen Gott zu glauben, der einzig und allein in der Kir-*

che gegenwärtig ist, ist eine platte Verleugnung des Glaubens an den Gott, welcher der Schöpfer und Erhalter der Welt ist und der die Welt mit sich selbst versöhnt hat (S. 98 [216]), so Christoph Schwöbel. Jörg Zink gibt die Geschichtlichkeit zu bedenken wenn er schreibt, *Wir werden nicht sagen können, die jeweils neu entdeckte Form des christlichen Glaubens sei wahrer gewesen als die vorige oder weniger wahr. Sie nahm jeweils die Färbung an, in der die veränderten Menschen einer veränderten Zeit ihren Glauben neu fassen und deutlicher praktizieren konnten* (S. 15 [257]).

Ein neues Modell zum Verstehen von Religionen im Kontext der anderen Religionen⁷ sollte anders orientiert sein, berücksichtigen, daß Religionen eine Geschichte haben und durch Relation zu anderen im Werden begriffen sind. Auf der Basis eigener Erfahrungen und Wurzeln, religiöser oder weltanschaulicher Überzeugungen, ist es überhaupt nur möglich, auch die Wahrheiten anderer Religionen zu respektieren und anzuerkennen. Getragen wird dies von der Annahme, daß die göttliche Wahrheit eine unerschöpfliche Fülle ist. Dies könnte zu einer praktischen Theologie führen, entwickelt aus einer prophetischen Vision von einer besseren Welt. Dies führt zu gemeinsamem Handeln und dadurch zu politischer Befreiung und sozialer Umgestaltung. Menschen entwickeln dann ein kritisches und kooperatives Bewußtsein als Bürger dieser Erde. Hierzu sind neben Kenntnissen auch Empfindung und Anteilnahme nötig. In spiritueller Hinsicht führt dies zu gemeinsamem Beten, Meditieren und Feiern.

Christliche Theologinnen und Theologen haben in und aus der Begegnung mit Gläubigen anderer Religionen die christliche Theologie und Theorien über die Religionen, weiterentwickelt hin zu einem theozentrisches statt christozentrisches Modell. Im Bilde gesprochen, viele Wege führen zur Mitte hin. Die Weltreligionen sind unterschiedliche Antworten auf die eine göttliche Wirklichkeit. Daraus folge in Bezug auf Jesus, in ihm könne man Gott wahrhaft, nicht aber ausschließlich begegnen. Was wohl eine Voraussetzung für einen wahrhaftigen und aufrichtigen Dialog mit anderen Religionen ist. Daran wird eindeutig klar, daß die christliche Perspektive nicht länger ein entweder-oder der verschiedenen Positionen bedeuten muß. Es ist auch in diesem Bereich ein interdisziplinäres Arbeiten und vernünftiges Weiterentwickeln möglich. Daß dies nicht ohne Reibungen und ohne Kritik geschieht ist Teil einer Entwicklung und kein Argument gegen diese.

Im Bezug auf den jüdisch-christlichen Dialog beispielsweise zitiert Paul F. Knitter Rose-

⁷Kulturelle und christliche Einstellungen zu den Weltreligionen systematisiert Paul F. Knitter wie folgt, 1.) historische Perspektive – alle Religionen sind relativ, der Geschichte unterworfen; 2.) philosophische Perspektive – alle Religionen sind gleich, sie haben ein gemeinsames Wesen (Sinnfrage, absolute Wirklichkeit, Freimachen von Selbstsucht); 3.) psychologische Perspektive – in Anlehnung an C. G. Jungs Archetypenlehre gibt es ein kollektives Unterbewußtsein, Imago Dei realisieren; 4.) christliche Perspektive – Exklusivismus oder Inklusivismus (im Anschluß an Karl Rahners Sprechen vom 'anonymen Christen') (Teil II [122]).

4. Ergebnisse – Acht Prinzipien für interfaith Arbeit

mary Radford Ruether: *Wenn Ostern nicht als Verdrängung oder Erfüllung des Exodus gesehen wird, sondern als 'Verdoppelung' und Bekräftigung, dann kann der Christ seinen Glauben durch Jesus auf eine Weise bekennen, die nicht länger droht, dem Juden die Vergangenheit und seine Gegenwart mit rivalisierender Feindschaft zu beengen* (S. 93 [196]). Wichtig ist eine ständige kritische Aktualisierung. Die Geschichte widerlegt in all ihren negativen Auswüchsen ein Festhalten an einer exklusivistischen Christologie ohne methodisch-praktische Relevanz (siehe Antisemitismus, Rassismus, Sexismus). Eine Entwicklungstendenz sei zu verzeichnen von Ekklesiozentrismus über Christozentrismus hin zu einem Theozentrismus. Die Kunst ist es, die eigene Identität zu wahren, [...] *in Kontinuität mit dem Vorhergehenden; die Vergangenheit bewahrend, ohne sie einzubalsamieren; ihr die Treue haltend, ohne durch sie eingengt zu werden* (S. 118 [122]), wie Paul F. Knitter es formuliert.

Vor diesem Hintergrunde kommt seitens der Befreiungstheologie folgende Anfrage an die Christen, wie Paul F. Knitter sie formuliert. *Wenn befreiende Praxis die Grundlage und Norm für echte göttliche Offenbarung und Wahrheit ist, müssen sich die Christen der Möglichkeit öffnen, daß sie in ihrem Dialog mit Andersgläubigen religiösen Gestalten begegnen können, deren Vision eine befreiende Praxis und eine Verheißung des Reiches vermittelt, die der jesuanischen gleichkommt* (S. 141 [122]).

Es dürfte bei diesen Ausführungen verständlich geworden sein, daß es sich nicht um den Versuch einer synkretistischen Einheitsreligion handelt, wohl aber um das Finden auch neuer Formen verantworteter christlicher Religiosität im Angesicht der Anderen. Die eigene Perspektive bindet und macht klar, aus welcher Perspektive ich das Phänomen der Religionen betrachte. *Radikaler Pluralismus ist nicht relativistisch, weil er das Absehen vom Blickwinkel eines bestimmten Glaubens nicht zuläßt* (S. 96 [216]), wie Christoph Schwöbel bemerkt.

Theologie im Angesicht der Anderen bedeutet, einander ansichtig zu werden und im Zuhören zu erfahren, daß es Essentielles gibt, das uns verbindet. Dies ist auch dann der Fall, wenn die Worte, die Menschen finden, um ihren Glauben, ihr Gottesverständnis, ihr Erleben des Göttlichen zu artikulieren, verschieden sind. Verschieden sein müssen, weil jeder anders ist. Und in der Tatsache der Verschiedenheit sind wir uns gleich. Gleichheit realisiert sich durch die Verschiedenheit.

Im Oktober 1970 formulierten die Führer aller großen Religionen in Kyoto, Japan, folgenden Text gemeinsam.

Als wir zusammenkamen und uns über das allumfassende Subjekt des Friedens Gedanken machten, entdeckten wir, daß die Dinge, die uns einten, wichtiger waren als die Dinge, die uns trennten. Wir entdeckten, daß wir folgendes gemeinsam besaßen:

die Überzeugung einer grundlegenden Einheit der Menschenfamilie;
einer Gleichheit und Würde aller Menschen;
ein Gefühl für die Unverletzlichkeit des Individuums und seines Gewissens;
ein Gefühl für den Wert menschlicher Gemeinschaft;
die Überzeugung, daß Gewalt kein Recht erzeugt, daß menschliche Kraft allein nicht ausreicht und nicht absolut ist;
den Glauben, daß Liebe, Mitleid, Selbstlosigkeit und die Kraft des Geistes einer letzten inneren Offenheit stärker sind als Haß, Feindseligkeit und Eigennützigkeit;
ein Gefühl der Verpflichtung, auf der Seite der Armen und Unterdrückten zu stehen, gegen die Reichen und die Unterdrücker;
die tiefe Hoffnung, daß letztlich das Gute siegen wird (S. 67 [234]).

Dieser Text weist dann auch ganz eindrücklich, in welche Richtung wir zusammen unser Menschsein verwirklichen können. Nicht indem Unterschiede geleugnet oder relativiert werden, sondern durch gemeinsames Handeln auf der Basis unserer geteilten Ansichten. Im wesentlichen ist dies aber der Aufruf, sich für Frieden und Gerechtigkeit einzusetzen und für die Wahrung der Würde eines jeden Menschen. Dies bedeutet dann aber konsequent weitergedacht auch, sich gegen Formen von Diskriminierung und Unterdrückung zu solidarisieren, Mißstände anzusprechen und die Fähigkeit zur Umkehr zu bewahren. Welche Bedeutung kommt der christlichen Botschaft, dem Evangelium, im heutigen multikulturellen und -religiösen Kontext zu fragt Rowan Williams. Seine Vision konzentriert sich auf die Dimension der Befreiung. Ziel des Reich Gottes sei heilendes und befreiendes Reden und Handeln. [...] *seeking to transform the human world by communicating to it in word and act a truthfulness that exposes the deepest human fears and evasions and makes possible the kind of human existence that can pass beyond these fears to a new liberty* (S. 31 [251]). Allen Geschichten sei eines gemeinsam, [...] *all good stories change us if we hear them attentively; the most serious stories change us radically* (S. 42 [251]).

Paul F. Knitter schreibt hinsichtlich der Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit, *Die Wirklichkeit ist wesentlich pluriform: vielschichtig, reich, kompliziert, geheimnisvoll... Und deshalb sind wir auf der Hut vor jedem Menschen oder jeder Bewegung, die sich als das eine und einzig Wahre oder als letztgültiges Wort präsentieren. Die Einbahnstraße ist wahrscheinlich der Weg zur Zerstörung. Vielleicht ist dies der bleibende Sinn der Geschichte vom Turmbau zu Babel; Gott der Herr hat vor der Verwüstung gewarnt, die allen Träu-*

men oder Projekten einer monolithischen, eingleisigen Sicht der Wirklichkeit innewohnt (S. 25 [122]).

4.3. Religiöse Bildung im Antlitz der Anderen

Soll in Schulen eine religiöse Bildung im Antlitz der Anderen einen Platz haben, dann bieten die aufgeführten und diskutierten Perspektiven Ausgangspunkte hierfür. In ihnen kommt das zum Ausdruck, was Religionen kreativ und konstruktiv zu einer interfaith Begegnung und Erziehung in interfaith Kontexten beitragen können. Dies bedeutet dann anderer Seits aber auch, diese Beiträge ernst zu nehmen und ‘die Anderen’ in Planung und Konzeptentwicklung aktiv und stimmberechtigt in den Prozeß der Entwicklung von Religionsunterricht in Schulen einzubeziehen und daran zu beteiligen. Es geht nicht darum, daß Religionsgemeinschaften ‘ein Stück vom Kuchen Schule abbekommen’, sondern darum, theologisch, pädagogisch und emanzipatorisch religiöse Bildung auch in interfaith Hinsicht zu begründen.

Die Schriften, die Ethik, die Mystik und das Engagement der verschiedenen Religionen sind Elemente, an denen Religionen sich treffen. Es handelt sich um Berührungspunkte, an denen sich die positiven Kräfte, die in den Religionen wohnen, entfalten können. Es sind dabei zugleich Ebenen, die für die pädagogische Umsetzung in der Schule relevant werden. In Theorie und Praxis sind diese Elemente methodisch zu berücksichtigen. Dies entspricht dem auf Seite der Pädagogik entwickelten Reden vom Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Religiöse Bildung im Antlitz der Anderen hat sich der Herausforderung des Aggiornamentos zu stellen. Spätestens im Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ist zu erkennen, daß mit neuen Herausforderungen auch neue Wege gefunden werden müssen. Dies betrifft in diesem Kontext sowohl die Pädagogik als auch die Religionspädagogik und deren Bezugswissenschaft die Theologie.

Der Aspekt des gemeinsamen Engagements, das jeweils im religiösen oder weltanschaulichen Zusammenhang begründet wird, ist ein Punkt, an dem die Arbeit in der Schule anknüpfen kann. An diesem Punkt werden Themen relevant wie Friedenserziehung, Menschenrechte sowie soziale und ökologische Fragestellungen. Es ist dies der Ort, an dem die jeweils ‘Anderen’ dahingehend gefordert sind, sich füreinander und für alles andere als den Menschen, sprich diese Welt, einzusetzen.

Ökumene und Interfaith sind zwei Bereiche dem ‘Anderen’ zu begegnen und miteinander zusammenzuarbeiten. Jeweils für sich genommen sind dies essentielle Dialogfelder innerhalb einer Religion und zugleich Lernfelder für die interfaith Kompetenzen. Durch die Begegnung mit dem ‘Nahfremden’ innerhalb der eigenen Religion werden wichtige

4.3. *Religiöse Bildung im Antlitz der Anderen*

Kompetenzen erworben, die für die Zusammenarbeit mit dem 'Fernfremden' eine gute Grundlage sind. Diese Form des Lernens sollte die ganze Erziehung, vom Kindergarten an, durchziehen. Denn nur so kann sie präventiv sein und Vorurteilen und Polarisierungen vorbeugen.

Sowohl in den Arbeiten zu einer pluralistischen Theologie als auch am Beispiel der 'Grenzgänger' zwischen den Religionen läßt sich ein Motiv herauskristallisieren, das beide teilen. Es ist dies eine Haltung der Selbstkritik hinsichtlich der Ansprüche der eigenen Religion. Dies ist für die christliche Seite die Herausforderung, durch die Begegnung mit den anderen Religionen und die Bemühung diese von innen zu verstehen, ideologiekritisch und emanzipatorisch die christliche Lehre zu reflektieren, zu kritisieren und auf diesen Grundlagen weiterzuentwickeln. Des weiteren bergen diese Ansätze ein ungeheuer befreiendes Potential. Deutlich wird an hieran auch, daß der Perspektivenwechsel nicht zu allererst eine Gefährdung darstellt. Es kann vermutet werden, daß eine gemeinsame interfaith Erziehung nicht die Entwicklung der Identität behindert.

Mit fremden Augen betrachtet – die Hinwendung zu den Perspektiven der Anderen ist ein wesentliches Element. Denn die Ansätze, die hinsichtlich der interfaith Arbeit entwickelt werden, werden auch von Seite anderer Religionen rezipiert, kritisiert, modifiziert und eigene Beiträge kreiert. Dies ist zu berücksichtigen.

Die erarbeiteten Resultate bilden die Grundlage für die Auseinandersetzung und Diskussion des Bereichs der Religionspädagogik und damit der Frage, welche Relevanz dem in praktischer, pädagogischer Hinsicht zukommt.

4. *Ergebnisse – Acht Prinzipien für interfaith Arbeit*

Teil II.

Bildungspläne, Modelle, Projekte – vergleichende Analyse

In diesem Teil meiner Arbeit werde ich auf den Ebenen

- der Bildungspläne (§5),
- prinzipieller religionspädagogischer Modelle (§6) und
- einzelner exemplarischer Projekte (§7)

darstellen und analysieren, wie ‘die Anderen’ hinsichtlich ihrer kulturellen und religiösen Verschiedenheit im Bezug auf Schule berücksichtigt werden. Dazu bediene ich mich einer vergleichenden Studie zwischen England auf der einen Seite und Deutschland, Baden-Württemberg im speziellen, auf der anderen. Als Kriterium werden die acht Prinzipien herangezogen, die ich zuvor aus den theologischen Beiträgen entwickelt habe.

- Im Anschluß an diese Darstellungen und Analysen werde ich in einem Exkurs kurz einige exemplarische Beiträge von Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigen. Im speziellen gehe ich dabei auf das Antlitz der Anderen, auch in religiöser Hinsicht, in ihren pädagogischen Konzepten ein (§8).

5. Bildungspläne

Bildungspläne in Deutschland – Baden-Württemberg und England – Leicester

Bildungsplan¹ und

National Curriculum² im Vergleich

Der Bildungsweg für Kinder ist in Deutschland und England unterschiedlich strukturiert. Gehen Kinder in Deutschland zunächst in den Kindergarten (von 3 bis 6 Jahren) und anschließend in Baden-Württemberg in die vierjährige Grundschule (von 6 bis 10 Jahren), so wird die entsprechende Zeit in England in drei unterschiedliche Abschnitte eingeteilt. Dies sind Foundation Stage (von 3 bis 5 Jahren), wobei zum Teil die Kinder ab dem Alter von vier Jahren sogenannte reception classes besuchen (Vorschulklassen), Key Stage One (von 5 bis 7 Jahren) und Key Stage Two (von 7 bis 11 Jahren). Es bietet sich an, die Richtlinien für die Arbeit im Kindergarten mit der entsprechenden englischen Altersstufe zu vergleichen. In Baden-Württemberg gibt es einen Entwurf für die Bildungs- und Entwicklungsfelder des Kindergartens. In England finden sich diese Informationen in den Ausführungen zum Foundation Stage, dem National Curriculum und dem Agreed Syllabus for Religious Education. Für die Grundschulzeit ist der neue Bildungsplan in Baden-Württemberg verpflichtend, in England ist dies wiederum der National Curriculum und für Religious Education der Agreed Syllabus der Local Education Authorities³.

¹Für Deutschland werden, am Beispiel Baden-Württembergs, der Entwurf für die Bildungs- und Entwicklungsfelder des Kindergartens für den Elementarbereich und der Bildungsplan für die Grundschule als Bezugspunkte genommen.

²Hier ist darauf hinzuweisen, daß der National Curriculum nur Rahmencharakter hat (non-statutory framework) und eine neuere Entwicklung ist. Für die einzelnen Local Education Authorities werden Lehrpläne erarbeitet, die dann für den Unterricht in Religious Education bindend sind. Das zuständige Komitee hierfür ist das Standing Advisory Council for Religious Education (SACRE) auf Ebene aller Local Education Authorities. Ich beziehe mich außer auf den National Curriculum auf den Agreed Syllabus for Religious Education des Leicester City Councils von 2004.

³Interessant ist ein näherer Blick auf das zuständige Komitee. Es setzt sich aus vier Gruppen zusammen, die stimmberechtigt sind. Dies sind 1. die anglikanische Kirche, 2. alle anderen religiösen Gemein-

5. Bildungspläne

Die Themenbereiche Kultur und Religion werden in Baden-Württemberg beziehungsweise England unterschiedlich gewichtet, berücksichtigt und verschiedenen Fächern zugewiesen. Generell ist festzustellen, daß in Baden-Württemberg Religionsunterricht in der Grundschule getrennt nach Konfession unterrichtet wird⁴, wohingegen in England Religious Education im Klassenverband stattfindet.

Wichtig ist hier ein Blick auf die Verwendung der Sprache. Das Fach heißt 'Religious Education'. Rein sprachlich entspricht das nicht 'Religionsunterricht'. Dies wäre nämlich 'religious instruction'. Bleiben die Bereiche Kultur beziehungsweise Religion in Baden-Württemberg noch weitgehend getrennt, so sind sie in England integraler Bestandteil von sowohl Religious Education als auch Citizenship. Julia Ipgrave skizziert dies wie folgt. *Traditionally the study of religious diversity has been the responsibility of religious education, but, since the introduction of Citizenship as a new curriculum area in 2000, it is now also part of the citizenship agenda* (S. 39 [106]).

Auf ein weiteres Detail ist hinzuweisen. Bezüglich der Lehrerin und des Lehrers, die Religionsunterricht beziehungsweise Religious Education erteilen, gibt es einen signifikanten Unterschied. Religionsunterricht wird von einer Religionslehrerin oder einem Religionslehrer unterrichtet, die der entsprechenden Konfession angehören. Dies ist auch ein Kriterium für die Zulassung zum Unterrichten dieses Faches. Von den entsprechenden Kirchen erhalten die Religionslehrerin oder der Religionslehrer eine Unterrichtserlaubnis. Im Falle Englands ist das eigene Bekenntnis für die Eignung als Lehrerin oder Lehrer für Religious Education irrelevant. [...] *no-one is to be offered or denied employment or a place on a course as a student because of the religious faith of the applicant, or absence thereof*, laut John Hull (S. 51-58 [103]). Denn Religious Education ist non-confessional und non-denominational. Eine Diskriminierung auf Grund eigener religiöser Überzeugungen ist unzulässig.

Dies hat auch Auswirkungen auf die Berufsgruppe, die sich mit Fragen von Religionsunterricht und Religious Education befaßt. In beiden Ländern scheint die Entwicklung gegenläufig zu sein. In Deutschland befassen sich vor allem Religionspädagogen mit Fragestellungen rund um den Religionsunterricht, in England sind es Erziehungswissenschaftler. Mangelt es auf der einen Seite an Vernetzung mit der Pädagogik, wird auf der anderen Seite ein Mangel an Kontakt zu Theologen erwähnt. John Hull schreibt hierzu,

schaften und 3. und 4. zwei nichtreligiöse Gruppen. Auf dieses Verhältnis wird noch einzugehen sein.

John Hull weist darauf hin, daß in England die konservative Regierung ein größeres Gewicht auf das Christentum gelegt hat. Des weiteren hätten sich alle Religionen darum bemüht, soviel Unterrichtszeit wie möglich zu erhalten. (S. 51-58 [103]).

⁴Seit März 2005 besteht die Möglichkeit zu einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gemäß der Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht [175].

the fact that they work alongside other educators is one of the blessings of secularity but it is only when a theologically-minded religious educator has close links with the theological department that there is likely to be much dialogue with theologians. [...] One consequence of this separation can be seen in the fact that only a few theologians contribute to the discussions about religious education (S. 51-58 [103]).

Für das European Forum of Teachers of Religious Education (eftre) haben Peter Schreiner [212] für die Situation in Deutschland, Jane Brook (2005) [25] und Paul Hopkins (2006) für die Entwicklung in England jeweils einen Bericht zusammengestellt. In diesen skizzieren sie pointiert Aspekte, die im europäischen Kontext von Interesse sind.

Peter Schreiner geht unter anderem auf die generelle Diskussion um Bildungsstandards ein, die internationale Studien wie PISA im deutschen Raum ausgelöst haben. Umfragen von 2003 zufolge sprachen sich 82% für das Fach Religionsunterricht aus und 65% für die Beibehaltung der Beteiligung von religiösen Gemeinschaften und Kirchen. Im Hinblick auf eine konfessionelle Kooperation beklagt Peter Schreiner, daß der erste Ökumenische Kirchentag keine besonderen Anstöße gegeben habe. Er hebt hervor, daß nur dort, wo die katholische Kirche in der Minderheit ist oder ein wissenschaftliches Projekt besteht, Kooperationen anzutreffen sind⁵. Den Bereich des interfaith Lernens sieht Peter Schreiner vor allem in Lehrplänen und Didaktiken berücksichtigt, jedoch nicht auf der Ebene der Schulen. Er schreibt, *nur in wenigen Bundesländern ist dieser Bereich verpflichtender Teil der Lehrerbildung. Und auch in der Praxis in der Schule wird interreligiöses Lernen beeinflusst durch Zweifel und Ängste der Lehrkräfte, Stereotypen und einem Mangel an qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern aus nicht christlichen Religionen* [212].

Jane Brooke stellt für die Situation in England fest, daß alle Schülerinnen und Schüler bis zum Alter von vierzehn Jahren in den sechs größeren Weltreligionen, sowie Ethik, Philosophie und Moral unterrichtet werden. Dem OFSTED-Berichte⁶ von 2005 zufolge wird Religious Education eingeschätzt als *a good or very good contribution to pupils' spiritual, moral, social und cultural development* [25], was in der Beurteilung von 2006 bestätigt wird [96]. Verbesserte Standards in Religious Education haben dazu geführt, daß

⁵Dieses Phänomen läßt sich generell festzustellen. Auch in England, wo die katholische Kirche in einer Minderheitensituation ist, entwickelte sich bereits früh Formen ökumenischer Art und Weise Religious Education zu unterrichten und später auch interfaith Religious Education. Innerhalb von zehn Jahren wurde der christliche Lehrplan zu einem Weltreligionen Lehrplan umgearbeitet. Dies war in den späten sechziger Jahren. Dies geht aber einher mit dem Ausscheren der katholische Kirche in England oder auch in Hamburg aus dem staatlichen Schulwesen und der Einrichtung von katholischen Schulen. (S. 51-58 [103]).

⁶Bei OFSTED (Office for Standards in Education), Government Inspection body, handelt es sich um ein Regierungsorgan zur Inspektion aller Schulen und Kindergärten. In regelmäßigen Intervallen werden alle Einrichtungen inspiziert und erhalten einen Bericht, in dem die Arbeit dokumentiert und bewertet wird, sowie Bereiche ausgewiesen werden, an denen eine Schule zu arbeiten hat. Die OFSTED-Berichte sind der Öffentlichkeit im Internet zugänglich.

5. Bildungspläne

die Leistungen steigen, wie auch die Anzahl derer, die Religious Education als Prüfungsfach wählen. Jane Brooke führt an, daß in der Bevölkerung ein steigendes Interesse daran zu verzeichnen sei, welche Einflüsse der interfaith Dialog auf die Situation im Klassenzimmer habe. Kritisch geht sie auf die Entwicklungen im Bereich der Bekenntnisschulen ein. Nach wie vor handle es sich hierbei hauptsächlich um christliche *'faith schools'*. Da aber immer mehr Bekenntnisschulen eröffnet werden, fragt sie an, ob es sich hierbei um eine positive Entwicklung handle. [...] *questions about the nature and purpose of faith schools and if segregation even mild segregation is a positive thing* [25]. Paul Hopkins verweist auf die aktuelle Diskussion und schildert dies wie folgt: *[faith schools have] caused controversy in the last month of 2006 with questions being asked about inclusion and separation of the pupils in a multi-faith society* [96].

Beiden Berichten, sowohl dem von Peter Schreiner als auch von Jane Brooke sind einige Beobachtungen gemeinsam. Für beide Seiten wird das Problem des Lehrerinnen- und Lehrermangels angedeutet und der Bedarf einer besseren Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich religiöser Themen⁷.

Es sind bei der Analyse und Diskussion der Bildungspläne folgende Fragestellungen im Auge zu behalten.

- In welcher Weise werden sowohl Religionsunterricht als auch Interfaith-Arbeit berücksichtigt?
- Bekommen 'die Anderen' ein Gesicht und lösen sich aus der anonymen Masse 'der Anderen'?
- In wieweit entsprechen die Bildungspläne den von mir entwickelten acht Prinzipien?

Auf Grund der Unterteilung des Bildungsweges in unterschiedliche Altersabschnitte, werde ich diese getrennt betrachten.

Dies ist zuerst die Gruppe der Kinder von 3-6 Jahren (§5.1, 5.2). Das entspricht in Deutschland der Kindergartenzeit und in England der Vorschulerziehung und dem Anfang des ersten Abschnittes der Schulerziehung.

Daran schließt sich die Gruppe der Kinder von 6-11 Jahren an (§5.3, 5.4). Das ist in Deutschland die Grundschulzeit und in England der erste und zweite Abschnitt der Primary School.

⁷Im Bericht von 2006 geht Paul Hopkins auch auf diesen Mangel ein.

- Too many teachers are unaware of pupils' individual needs in RE [...]

- [...] shortage of properly qualified subject teachers remains more severe than in almost any other subject.

- In Primary Schools teachers are being encouraged to be more creative. [96]

5.1. Kinder von 3-6

Für den Elementarbereich werden in Folgendem die Richtlinien für die Arbeit mit dieser Altersgruppe skizziert, um sie daran anschließend vergleichend zu analysieren. Für Baden-Württemberg ist das der Entwurf zu den Bildungs- und Entwicklungsfeldern des Kindergartens und für England der National Curriculum und der Agreed Syllabus for Religious Education des Leicester City Councils [140] für Religious Education [170] und Citizenship [168], sowie das Profil für Foundation Stage, Early Years [195]. Die Analyse wird an Hand der acht Prinzipien durchgeführt.

5.1.1. Bildungs- und Entwicklungsfelder des Kindergartens⁸

Die Tatsache, daß es seit 2005/2006 die Bemühung gibt, einen allgemeinen Rahmen für die Arbeit in Kindergärten zu erstellen und in diesem Kontext auch philosophisch-religiöse Themenkreise auszuweisen, zeigt, daß im Bereich der Elementarerziehung Handlungsbedarf gesehen wird, um die Vorschulerziehung zu verbessern. Dies bestätigt auch ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, das sich gezielt mit der interfaith und interkulturellen Bildung im Elementarbereich befaßt. Da es sich hierbei um grundlegende Erhebungen handelt, die in ihren Ergebnissen die Lage dokumentieren, ist anzunehmen, daß Forschungen in diesem Gebiet gerade in den Anfängen begriffen sind (siehe Fragebogen für die Leiterin der Kindertageseinrichtung [182]).

Eines der Bildungs- und Entwicklungsfelder für den Kindergarten ist das von Sinn, Werten und Religion⁹. Ausgangspunkt sind die Fähigkeiten der Kinder, zu staunen, zu fragen, wissen zu wollen, zu spüren und zu suchen. Der Kontext, in dem eine Erziehung zur Sinn- und Werteorientierung heute stattfindet, wird als plural beschrieben und im weiteren werden auch dementsprechend verschiedene religiöse und weltanschauliche Traditionen berücksichtigt. In der 2006 veröffentlichten Buchversion wird als ein Ziel ergänzt, explizit etwas über die christliche Prägung unserer Kultur zu erfahren und zu hören. Die Arbeit vollzieht sich dialogisch zwischen Kindern, Erzieherinnen und Erziehern und der Familie. Hervorgehoben wird, daß dabei alle Beteiligten lernen, *mit Vielgestaltigkeit zu leben, das heißt sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede differenziert zu entdecken, wahrzunehmen und wertzuschätzen* (S. 115 [161]).

Ein Ziel in der Arbeit mit den Kindern ist es, alle Lebensbereiche als ein Ganzes zu erleben. Hierbei stehen Kultur und Kulturfertigkeiten neben Religion, Philosophieren und Theologisieren. Dies erstreckt sich auf alle Bereiche. Explizit als Ziel formuliert

⁸Hierbei handelt es sich um einen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in der Pilotphase, für die baden-württembergischen Kindergärten, 2006 vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg herausgegeben.

⁹Im über das Internet zugänglichen Entwurf von 2005 hieß es Sinn und Werte.

5. Bildungspläne

wird, daß Kinder vorhandene religiöse und weltanschauliche Traditionen erleben und über Sinn- und Wertorientierung sprechen. Dies führt dazu, sich seiner eigenen Identität bewußt zu werden und sich verantwortlich in der Mitgestaltung der Umgebung und Umwelt einzubringen.

Sogenannte ‘Denkanstöße’ des Entwurfes regen konkret an, wie und wo Kinder Kulturen und Religionen begegnen können. Religiöse Feste und Ausdrucksformen, Geschichten, Kunst, Musik und Lieder werden aufgezählt, Grenzerfahrungen der menschlichen Existenz und das Angebot der Religionen, Geborgenheit und Sinn zu schenken.

Folgende Punkte werden notiert.

- *Wird den Kindern ein Zugang zur christlichen Erzähltradition eröffnet? Finden die Erzähltraditionen anderer Religionen und Kulturen Berücksichtigung? [...]*
- *Wie regt der Kindergarten an, über Anfang, Ziel und Ende menschlichen Lebens zu philosophieren bzw. zu theologisieren?*
- *Lernen Kinder Zeugnisse der Religionen in ihrem Wohnumfeld kennen (Kirchen, Wegkreuze, Moscheen...)? Haben sie Zugang zur Welt der Religionen und Kulturen? [...]*
- *Welche Möglichkeiten gibt es für die Kinder, Verantwortung zu übernehmen und für die Gemeinschaft einzustehen? [...]*
- *Wie erfahren die Kinder die Bedeutung der Feste im Jahreskreis bzw. im Kirchenjahr? [...]*
- *Hören Kinder von religiösen, philosophischen oder poetischen Leitbildern, die zur Verantwortung für die Natur motivieren? (S. 118-120 [161]).*

Dies alles zeugt von der Ansicht, daß wir und unsere Kinder Kulturen und Religionen ineinander entdecken. Sowohl Identität wie auch Verstehen und Verständigung werden unterstützt. Jedem Kind soll die Möglichkeit eröffnet werden, sich mit seiner eigenen Kultur und Religion wiederzufinden. Begegnung mit Vertrautem und Entdeckung von Neuem gehören zusammen. Gemeinsames Erfahren und Erleben öffnet den Horizont des Wissens. Offenheit, Neugier und Staunen bringen Kinder dazu mit. Das Lernen ÜBER und VON Kulturen und Religionen¹⁰ vollzieht sich gemeinsam. Als eine mögliche Ergänzung zu den Festen im Jahreskreis erscheint mir das Eingehen auf die Feste auch der anderen Religionsgemeinschaften. Kinder sollten in ihrem Wohnumfeld den Religionen

¹⁰Dies formuliere ich in Anlehnung an die Strukturierung religiösen Lernens, die sich im englischen Bereich etabliert hat. Dies sind ‘learning about’ und ‘learning from religions’.

auf die Spur kommen, genannt sind Gebäude, darüberhinausgehend sind zum Beispiel auch Geräusche (Glocke oder Gebetsruf) oder religiöse Artefakte als Begegnungsansätze möglich, ausführliche Anregungen hierzu finden sich im ‘A gift to the child approach’ von John Hull, auf den ich noch näher eingehen werde.

Donata Elschenbroich [43] dokumentiert die Auswertung der Gespräche zum Weltwissen der Siebenjährigen bezüglich einer Religions-Bildung auch dahingehend, daß niemand widersprochen habe, daß zum Weltwissen der Kinder, welches diese bis zum siebten Lebensjahr erwerben, auch eine religiöse Bildung gehört (obwohl unter den Befragten nur wenige praktizierende Gläubige waren). Für diese Altersgruppe angesprochen waren hierbei ‘handfeste’ Anlässe wie beispielsweise einen Friedhof besuchen, ein Gebet kennen, in ‘heiligen Räumen’ gewesen sein und ‘herzbewegende’ Anlässe wie die Suche nach Sinn, das Rätseln über die Bedeutung von religiösen Symbolen, die Differenz zwischen ‘heiligen Räumen’ und ‘profanen Gebäuden’ (zum Beispiel ein Fußballstadion), sowie Transzendenzerfahrungen in der Begegnung mit Leid und Tod (S. 119 [43]).

5.1.2. Foundation Stage und Key Stage One

Im Foundation Stage fällt die Religiöse Erziehung in den Bereich *knowledge and understanding of the world* [195] für die Kinder, die in Kindergärten oder Playgroups gehen. Die Kinder, die eine einer Schule angeschlossene Vorschulklasse besuchen, erhalten Religious Education¹¹. Religious Education wird charakterisiert als non-denominational (nicht konfessionell) und non-confessional (nicht bekenntnisbezogen)¹². So wie Kinder insgesamt über die Welt und ihre Zusammenhänge etwas entdecken und lernen, so sollen sie sich auch mit Kulturen und Glauben auseinandersetzen. Von Anfang an wird die Bedeutung hervorgehoben, dem Glauben und den religiösen Praktiken von anderen Respekt entgegenzubringen und auch über die eigenen mehr zu entdecken.

Die Bezeichnung des Gebietes ‘Knowledge and understanding of the world’ der Vorschulerziehung¹³ weist darauf hin, daß es darum geht, Kenntnisse zu vermitteln und Verstehen zu fördern. Die in diesem Bereich aufgeführten Fertigkeiten und das erworbene Verständnis werden als Voraussetzung beschrieben, um Welt als etwas sinnvolles zu be-

¹¹*The law relating to Religious Education for pupils who are not yet in Key Stage One is different from that relating to subjects of the National Curriculum. As Religious Education must be taught to ‘all registered pupils at the school’, it includes pupils in reception classes but not those in nursery classes or playgroups* (S. 17 [140]).

¹²Am Religionsunterricht nehmen Kinder innerhalb ihrer jeweiligen religiösen Gemeinschaften teil, was an den Nachmittagen oder am Wochenende stattfindet.

¹³Es handelt sich hierbei um einen von sechs Lernbereichen. Die anderen sind 1. persönliche, soziale und emotionale Entwicklung, 2. Kommunikation, Sprache und Lese- und Schreibfähigkeit, 3. mathematische Entwicklung, 4. Kenntnisse und Verstehen von der Welt, 5. körperliche Entwicklung und 6. kreative Entwicklung (S. 1 [195]).

5. Bildungspläne

greifen. Kontexte, in denen dieses Lernen angebahnt wird, sind *contexts involving exploration and investigation, design and making, information and communication technology, sense of time, sense of place, cultures and beliefs* (S. 43 [195]).

All dies wird wie folgt näher ausgeführt und konkretisiert.

- *Show curiosity and interest by exploring surroundings, [...] [eg] recognises familiar people and places,*
- *Identifies simple features and significant personal events. [...] [eg] talks about family members, birthdays, holidays, etc.,*
- *Identifies obvious similarities and differences when exploring and observing. [...] [eg] looks at pictures of Divali and Christingle and notices candles in both,*
- *Investigates places, objects [...] [eg] talks about special meals within the family and why they like them,*
- *Finds out about past and present events in own life, and in those of family members and other people s/he knows. Begins to know about own culture and beliefs and those of other people. [...] [eg] following a visit, draws a picture of the inside of a synagogue, describes how the family celebrates the birth of a new baby, [...]*
- *Begins to explore what it means to belong to a variety of groups and communities. [...] [eg] understands that harvest is linked to the work of farmers and is a time of sharing and saying thank-you* (S. 43-48 [195]).

An den dokumentierten Perspektiven, die hinsichtlich des Lernbereichs 'Knowledge and understanding of the world' zu berücksichtigen sind, fällt auf, daß es allen Kindern ermöglicht werden soll, die eigene Identität in Bezug auf Religion und Kultur weiterzuentwickeln. Die Schätze, die in jeder Religion und Kultur zu finden sind, werden aktiv in die Kindergruppe hineingebracht. Dabei wird die individuelle Form gelebter Religiosität oder Kultur der Kinder und ihrer Familien berücksichtigt. Durch die individuelle Wertschätzung, die die Kinder erfahren, kann sich gegenseitige Wertschätzung der Kinder untereinander entwickeln.

In den Kindergarten- und Schulräumen gestaltete thematische Ausstellungen, Tische und Ecken, bieten die Möglichkeit, Themen mit Material interaktiv zu begreifen. Beim Wechsel zu Key Stage One, im Alter von fünf Jahren, wird Religious Education als Fach eingeführt und für alle Kinder gemeinsam unterrichtet. Leitgedanken für Religious Education sind, daß Kinder erkennen, daß Glauben sich in vielfältiger Art und Weise ausdrücken kann. Es soll sich das Verständnis entwickeln, die Bedeutung und den Wert zu sehen,

den Religion und Glaube haben. Dies vor allem im Hinblick auf sich als Kinder und ihre Familien.

In zwei Richtungen wird Religious Education entwickelt. Zum einen geht es darum, etwas über Religion zu lernen (Learning about religion) und zum anderen etwas von Religion zu lernen (Learning from religion).

Learning about religion impliziert: religiöse Geschichten, heilige Texte, Feste, Gottesdienste und Rituale, Ähnlichkeiten, die individuelle Bedeutung von Religion, Kunstgegenstände der Religionen, religiöse Symbole und spezifische Sprache (National Curriculum [170]).

Learning from religion beinhaltet: religiöse und spirituelle Gefühle, Andacht, Staunen, Lob, Dank, Bestürzung, Freude und Traurigkeit, Fragen stellen und Antworten suchen. Dies sind Fragen wie: Was ist wirklich wichtig? Beeinflussen spirituelle und moralische Werte auch mein Verhalten? Hier wird unter anderem auch das Lernen mit allen Sinnen und die Gelegenheit zur Stille genannt. (National Curriculum [170])

Konkret bedeutet dies, daß sich die Kinder mit dem Christentum und mindestens einer anderen Weltreligion auseinandersetzen. Desweiteren soll eine religiöse Gemeinschaft, die lokal repräsentiert ist und eine säkulare Weltsicht behandelt werden¹⁴. Dies erfolgt in den Themenkreisen Glauben, Geschichten, Feste, Symbole, Führer und Lehrer, Zugehörigkeit und Ich selbst. Dazu sollen Erfahrungen und Gelegenheiten der Begegnung ermöglicht werden. Orte des Gottesdienstes besuchen, Vertreterinnen und Vertreter lokaler Glaubensgemeinschaften zum Gespräch einladen, mit den Sinnen lernen und auch Zeiten der Stille halten, Kunst und Design, Musik, Tanz und Theater dienen Talente und Vorstellungskraft zu fördern, gemeinsam über unsere eigenen Glauben, Ideen und Werte zu sprechen und letztlich ICT-Kenntnisse¹⁵ anzuwenden, um selbst etwas über Religionen herauszufinden. Ein ganzheitlich kreativer Zugang zum Religiösen wird so gefördert, bei dem gezielt fächerübergreifend gearbeitet wird.

5.2. Analyse an Hand der acht Prinzipien

Im Folgenden werden die von mir entwickelten acht Prinzipien als Kriterien herangezogen, um die Konzepte in Deutschland, Baden-Württemberg und England zu analysieren und zu vergleichen.

¹⁴Für Leicester ist im Agreed Syllabus for Religious Education von 2004 folgendes festgelegt: *In Key Stage 1, pupils will study Christianity and at least one other religion. This will be drawn from the school's feeder community and the diverse religious communities represented in Leicester. Choice will be made from Hinduism, Islam, Sikhism and Judaism. Schools may include a third religion of their choice. [...] It is recommended that across Key Stage 1 and 2 the choice of religions, other than Christianity, be varied to give breath of experience* (S. 19 [140]).

¹⁵ICT steht für: Information Communication Technology.

Prinzip 1: 'Gleichheit und Verschiedenheit'

Das Christentum wird als Bezugsreligion für die Kultur des Landes behandelt und gilt als Grundlage, um das jeweilige Land, die Menschen und Traditionen auch wirklich besser kennen- und verstehen lernen zu können. Dies setzt voraus, daß die Erzieherinnen und Lehrerinnen, die Erzieher und Lehrer Kenntnisse über das Christentum und die christlichen Wurzeln der englischen beziehungsweise deutschen Gesellschaft haben. Fairer Weise sollten auch nichtchristliche Wurzeln unserer Gesellschaften Beachtung und Wertschätzung finden. Gerade im Falle von Judentum und Islam wäre dies naheliegend. Aber auch bei den fernöstlichen Religionen lassen sich inzwischen Einflüsse aufzeigen. Grundsätzlich sind die Religionen der vorhandenen Kinder zu berücksichtigen. In England ist darüber hinaus eine Weltreligion verpflichtend. Das bedeutet, daß im Prinzip alle Kinder mit ihren religiösen Hintergründen gleichberechtigt behandelt werden sollten.

Durch das Zusammensein mit Kindern anderer Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung beginnt der Prozeß des Bewußtwerdens der eigenen Identität. Verschiedenheit kann als Bereicherung erlebt und Vielfalt respektiert und geschätzt werden. Identität und Verschiedenheit werden sowohl in Baden-Württemberg als auch in England berücksichtigt. Dabei muß darauf hingewiesen werden, daß die Bewußtwerdung von einer eigenen Identität in vielfältiger und so eben auch in religiöser Hinsicht nicht daran gebunden ist, in der eigenen Religion oder Weltanschauung auch in der Schule unterrichtet zu werden. Das Sich-Bewußtwerden gründet in der Erfahrung des anders Seins. Wünschenswert ist es, diese Vielfalt des Andersseins als Bereicherung erlebbar zu machen und dadurch Respekt und Wertschätzung zu vermitteln.

Der Ausgangspunkt ist unter anderem in der menschlichen Disposition der Neugier, der Freude am Entdecken und Staunen und dem Erleben von Gemeinschaft zu sehen (Stichworte hierzu sind: find out, question, value – entdecken, wahrnehmen, wertschätzen). Menschenwürdiges Menschsein beruht darauf, einander zu respektieren und liebevoll zu begegnen. Dies ist die Basis, auf der die Gleichberechtigung aller Verschiedener aufbauen kann.

Prinzip 2: 'Religion und Kultur'

Die traditionelle Kultur und Religion des Landes wird im Falle Deutschlands und Englands als im christlichen Kontext verwurzelt gesehen. Dementsprechend ist die Vermittlung von Kenntnissen über die christliche Religion (Erzähltradition, Feste...) in beiden Ländern vorgesehen, da hierin Wurzeln zum Verständnis weiter Teile der Kultur gesehen werden können. Es ist wichtig für alle Menschen, die in einer Gesellschaft leben, um diese Ursprünge und Zusammenhänge zu wissen.

Die Frage, welche Religionen zu behandeln sind, stellt sich. Für die ersten Jahre in England werden als Ziel aufgeführt: das Christentum, mindestens eine weitere Weltreligion, lokal bedeutsame Religionsgemeinschaft, sowie eine säkulare Weltanschauung wo dies angebracht erscheint. Im Kindergarten in Baden-Württemberg soll als Basis für die Arbeit im Bereich von Sinne, Werte und Religion die vorhandenen religiösen oder weltanschaulichen Traditionen herangezogen werden. Dies ist weniger konkret als im englischen Falle und kann durchaus dazu führen, daß nur eine Religion Berücksichtigung findet, wenn eben nicht mehr Religionen durch die Kinder im Kindergarten vertreten sind. Betont wird die Bedeutsamkeit, etwas über die christliche Prägung der Kultur zu lernen. Dies mag vergleichbar damit sein, daß das Christentum in England auf jeden Fall zu behandeln ist.

In den Richtlinien für den Kindergarten in Baden-Württemberg wird die Interdependenz von Religion und Kultur speziell für das Christentum hervorgehoben. Auch im Bereich der Erzähltradition und der Geschichten tritt diese Beziehung zu Tage. Für die englische Schule wird desweiteren angeregt, religiöse Kunstobjekte zu erkunden und zu entdecken, welche Ideen und welcher religiöse Glaube auf diese Art transportiert werden. Elementar erscheint es mir, darüber nachzudenken, was es für Menschen ganz persönlich bedeuten kann, sich einer Religion oder Weltanschauung zugehörig zu fühlen. Die Kinder werden in England aufgefordert, darüber nachzudenken, ob und inwiefern religiöse Lehren und Vorstellungen einen Unterschied für das Leben von Individuen, Familien und lokalen Gemeinschaften bedeuten. Dieser Punkt wird in den baden-württembergischen Bildungs- und Entwicklungsfeldern so nicht explizit angesprochen. Es besteht meines Erachtens ein Unterschied darin, einerseits über religiös oder weltanschaulich begründete Überzeugungen zu sprechen, sowie Zugänge aufzuzeigen und andererseits der Reflexion darüber, warum genau dies einen Unterschied machen kann. Dies bewegt sich bereits auf einer anderen Ebene, ist die Anbahnung des Nachdenkens über etwas, auf einer Metaebene.

Religionen und die Spuren des Religiösen, denen wir begegnen, durchziehen den ganzen Lernalltag und sind nicht auf ein Fach mit einer fest umrissenen Stundenzahl beschränkt¹⁶. Nicht umsonst findet sich in den Richtlinien für die Erziehung in den Early Years die religiöse Dimension unter Knowledge and understanding of the world [195]. Für Baden-Württemberg wird das entsprechende Bildungs- und Entwicklungsfeld mit Sinn, Werte und Religion betitelt [161]. Dem Wissen und Verstehen von Religion stehen

¹⁶Ganzheitliche Erziehung ist als Stichwort zu nennen, denn Religious Education durchzieht den Unterricht in England ohnehin (als Beispiel kann der Fastenmonat Ramadan angeführt werden, anlässlich dessen auch die Mondphasen in Science untersucht werden...). Die Themen werden 'querbeet' genutzt und besprochen. Für den Kindergarten wird als Intention deutlich formuliert, daß die verschiedenen Bereiche des Lebens als ein sinnvolles Ganzes erfahren werden sollen. Das bedeutet, daß religiöse Themen und damit in Zusammenhang stehende Themenfelder als ein Ganzes aufgegriffen werden.

5. Bildungspläne

Türen in vielen Fachgebieten offen und Sinn- und Wertdimensionen eröffnen sich auch überall da, wo Menschen Leben miteinander teilen.

Auf einen weiteren Aspekt möchte ich hinweisen. In England und in Deutschland ist für diese Altersgruppe dieselbe Erzieherin oder Lehrerin, derselbe Erzieher oder Lehrer, die oder der den gesamten Unterricht gestaltet, auch für die religiöse Sensibilisierung und Erziehung zuständig. Dies unterstützt den Prozeß, diesen Bereich menschlichen Lebens als Stück des ganzen Mosaiks zu erfahren, als Teil des Wissens und Verstehens von Welt. In diesem Abschnitt der Bildung und Erziehung scheinen beide Länder sehr ähnliche Ziele zu sehen. Es handelt sich jeweils um ganzheitliche Ansätze, bei denen gemeinsam das Phänomen des Religiösen und des Philosophierens erkundet wird. Dies ist in beiden Fällen kein konfessioneller oder bekenntnisorientierter Religionsunterricht. Die religiöse Erziehung im eigenen Bekenntnis fällt weitgehend in den Zuständigkeitsbereich der Familie. In beiden Fällen geht es darum, etwas über Religionen zu lernen und etwas von Religionen zu lernen – was bedeutet dies für dich, für mich und für uns alle? Wertschätzung und Respekt erwächst aus dem gemeinsamen Handeln.

Prinzip 3: 'Ökumene und Interfaith'

Da im Kindergarten beziehungsweise in nursery und primary school alle Kinder gemeinsam über Religionen und Kulturen sprechen, Erfahrungen sammeln, theologisieren und philosophieren, wird im Grunde genommen ökumenisch gearbeitet, das heißt im Sinne aller, die im Hause 'wohnen'. In einer Hausgemeinschaft (Kindergartengemeinschaft etc.), in der verschiedene Konfessionen und Religionen repräsentiert sind, nähern sich alle gemeinsam dem Phänomen des Religiösen, nähern sich die Verschiedenen gleichermaßen aneinander an, öffnet sich Raum für Gastfreundschaft und Freundschaften. In einem solchen Umfeld erfolgt ökumenisches und interfaith Lernen implizit immer dort, wo Religion und Kultur nicht ausgeklammert werden. Anders verhält sich das in Einrichtungen, in die nicht natürlicher Weise Kinder von verschiedenen religiösen und kulturellen Hintergründen kommen. In diesem Falle wäre ökumenisches und interfaith Lernen zu organisieren und für Begegnungs- und Lerngelegenheiten zu sorgen.

Prinzip 4: 'Wissen und Erfahrung'

Erfahren und Erleben sind Schlüsselworte in den baden-württembergischen Richtlinien. Der Bereich des Wissens, im Sinne von Kenntnissen über bestimmte Inhalte, wird nicht aufgeführt, sondern dies wird als ein Bereich ausgewiesen, der in der Grundschule die Auseinandersetzung mit Sinn-, Wertfragen und Religion weiterführt. Dies bedeutet konkret, daß Wissen im Vollzug, in und durch die Erfahrung, in und durch das miteinander

Erlebte erworben wird. Im Zusammenhang mit religiösem, ökumenischem und interfaith Lernen ist dies immer dann ohne Probleme möglich, wenn, wie bereits oben angesprochen, mehrere Religionen oder Weltanschauungen repräsentiert sind. Dann lernen wir durch das Miteinander etwas übereinander, auch über uns selbst. Schwieriger ist dies zu realisieren, wo es sich um homogene Gruppen handelt. Erfahren und Erleben sind essentielles Element von ökumenischem und interfaith Lernen. Im englischen National Curriculum wird deshalb auch explizit von Möglichkeiten der Begegnung gesprochen, die zu schaffen sind: 'experiences and opportunities' – Erfahrungen durch Gelegenheiten zur Begegnung und Interaktion (National Curriculum [170], [168]). Daneben werden die Wissensgebiete 'learning about religion' auch schon für diese Altersstufe konkreter ausgewiesen als dies für Baden-Württemberg der Fall ist (National Curriculum [170]). Es fällt auf, daß in England für die fünf bis siebenjährigen Kinder diese Bereiche differenzierter und umfangreicher sind als vergleichsweise in Baden-Württemberg. Der Bereich Engagement wird angesprochen. Dies erfolgt auf der Basis dessen, wofür Kinder dieser Altersgruppe sich verantwortlich zeigen können, in sozialen und ökologischen Zusammenhängen.

An dieser Stelle kann ein Blick auf die Ausdrucksformen geworfen werden, die in den Richtlinien Beachtung finden. Für England sind dies Gespräch, Stille, Kunst und Design, Musik, Tanz und Theater, ICT. Für Baden-Württemberg sind es Gespräch, Bilder, Gesten, Gebete, Musik und Gesang. Auf den ersten Blick sehen die Listen ganz ähnlich aus. Stille und Gebet können aber nicht gleich gesetzt werden. Dies liegt im Charakter der englischen religiösen Erziehung begründet, non-denominational and non-confessional, unter dieser Voraussetzung kann nicht gebetet werden. Das schließt eine gemeinsame Betrachtung von Gebetstexten und Traditionen aber keineswegs aus. Des weiteren muß darauf hingewiesen werden, daß in England Tanz und Theater als Fach unterrichtet werden, sowie Design und ICT einen festen Platz im Fächerkanon haben. Nach meiner Einschätzung kommt den Ausdrucksformen in England eine größere Bedeutung zu als dies für Baden-Württemberg der Fall ist. Zum einen zeigt sich dies am Fächerkanon, zum anderen daran welchen Raum Gestaltungen einnehmen, rein räumlich, aber auch gemäß der Wertschätzung¹⁷.

¹⁷So werden Klassenzimmer, Flure und Hallen stets sehr aufwendig gestaltet, vom Kindergarten bis in die Primary School durchgängig so anzutreffen. Die Arbeiten der Kinder werden in Ausstellungen präsentiert. Zu Themenkreisen werden entsprechende 'hands on' Bereiche in den Klassenzimmern und auch außerhalb eingerichtet, die die Möglichkeit zum be-greifen bieten und zum Lernen durch themenbezogenes Rollenspiel. Da es in der Primary School 'assemblies' gibt, darunter sind Klassenstufen- oder Schulversammlungen zu verstehen, während denen einzelne Klassen oder Jahrgänge (Klassen sind oftmals jahrgangsübergreifend gemischt) Präsentationen vorbereiten und aufführen, die oft sehr beeindruckend sind (Eltern werden hierzu eingeladen), gibt es viele Gelegenheiten, Wissen umzusetzen und vielgestaltig zum Ausdruck zu bringen.

Prinzip 5: ‘Selbstkritik statt Kritik am Anderen’

Dort, wo die Basis gelegt wird, um Verantwortung zu übernehmen, wird im Grunde genommen daran gearbeitet, kritikfähig zu werden. Dies bezieht sich zunächst auf das eigene Verhalten und darauf, zu lernen, was gut beziehungsweise schlecht ist für mich und für andere ist, darüber nachzudenken, was jede und jeder tun könnte, damit wir gut miteinander auskommen und eine konstruktive Streitkultur entwickeln können. In den Formen, in denen eine Gruppe sich darin einübt, mit anderen zu leben, wird auch die Grundlage dafür gelegt, zuallererst Selbstkritik zu üben statt Kritik am Anderen. Dies kann sich in einfachen Kommunikationsregeln widerspiegeln, wie zum Beispiel der Vereinbarung, ich spreche von mir und wie ich etwas erlebe, statt den Anderen vorzuwerfen, was mich an ihnen stört, etc.. Inhaltliche Kritik an etwas üben bewegt sich auf einer anderen Ebene. Fair und entsprechend des Prinzips, Selbstkritik statt Kritik am Anderen, können Kinder sich dann bewegen, wenn sie eine gute Grundlage im Umgang miteinander entwickeln konnten und ihnen die Begegnung mit Menschen verschiedener Religionen, Kulturen und Weltanschauungen in vielfältiger und gerechter Weise ermöglicht wird, siehe dazu auch die Ausführungen zu den anderen Prinzipien.

Prinzip 6: ‘Vergleiche auf gleichen Ebenen’

Der Vorgang des Vergleichens stellt sich dann ein, wenn es Verschiedene gibt. Es ist notwendig, zwischen Vergleichen und Bewerten zu unterscheiden. Vergleiche sind auf gleichen Ebenen durchzuführen. Dies richtet sich zunächst an die Adresse derer, die mit Kindern arbeiten. Es wird ein hohes Maß an ‘Neutralität’ und Vorbild hinsichtlich dessen, wie ich anderen Religionen und Kulturen begegne, erwartet. Dies ist eine Voraussetzung, damit die Kinder lernen, fair miteinander zu sein, denn im Grunde genommen bedeutet dies Vergleiche auf gleichen Ebenen. Und so formuliert können auch kleine Kinder diesem Prinzip oder Ideal entsprechen. Damit dies so ermöglicht wird, müssen Kinder Vergleichbares erfahren, egal welcher Religion, Weltanschauung oder Kultur sie zugehörig sind. Einander Entsprechendes ist für alle zu behandeln, Beispiele aus verschiedenen Religionen, Weltanschauungen oder Kulturen sind zu wählen, wenn es zum Beispiel um Leitbilder geht, um Erzählungen, darum Glückwunschkarten zu gestalten, etc.. Das bedeutet, daß die in den baden-württembergischen Richtlinien angesprochenen thematischen Bezüge gleichberechtigt umzusetzen sind, um Religionen, Weltanschauungen und Kulturen vergleichbar und gleichberechtigt den Kindern nahezubringen. In England wird hervorgehoben, in den Early Years vor allem auch Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten wo dies angebracht ist.

Prinzip 7: 'Solidarität statt Konfrontation'

In beiden Ansätzen, sowohl in Baden-Württemberg als auch in England, wird davon ausgegangen, daß die Kinder Verantwortung übernehmen und lernen, sich sozial-kompetent zu verhalten. Darüber hinaus sollen sie lernen, sich für ihre Umwelt einzusetzen. In diesem Zusammenhang ergibt sich der Blick auf religiöse und philosophische Begründungszusammenhänge eines Engagements für einander, für eine Gemeinschaft oder beispielsweise die Natur. Hier wird deutlich, daß Religionen und Weltanschauungen tragende Gründe aufweisen können, warum es Sinn macht, sinnvoll ist, sich für etwas anderes und jemand anderen einzusetzen.

In den baden-württembergischen Zielen wird auf den Zusammenhang von Sinn- und Wertorientierungen und religiösen beziehungsweise weltanschaulichen Traditionen hingewiesen. Es wird als Ziel formuliert, *gemeinsam ihre sozialen sowie ökologischen Bezüge in einer vielfältigen Welt mitzugestalten* [zu lernen] (S. 116 [161]). Bedeutet eben dies nicht implizit, geteiltes Engagement für und in einer pluralen Welt, gründend auf als sinnvoll erlebte Wertvorstellungen der Religionen oder Weltanschauungen? Ganz praktisch wird hier ein miteinander teilbares Ethos eingefordert¹⁸. Konkret in den Fragen angeregt wird Solidarität mit Schwächeren und solidarisches Handeln im Hinblick auf alle Lebewesen und die Natur.

Mit dem Beginn von Key Stage One nehmen alle Kinder in England am Fach Citizenship teil. Im National Curriculum für dieses Fach wird die Haltung der Solidarität geschult. Im Rahmen dieses Faches wird Sozialkompetenz explizit thematisiert. Ein Bereich ist die Förderung und Entwicklung des Selbstvertrauens, der Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und die eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Des weiteren wird als Ziel formuliert, sich darauf vorzubereiten, sich aktiv als Bürger einzubringen. Dazu gehört unter anderem auch zu lernen, *what improves and harms their local, natural and built environments and about some of the ways people look after them* (National Curriculum [168]). Für das Fach Religious Education wird hierfür näher ausgeführt, daß dazu gehört, die Welt zu verändern¹⁹, ein soziales Bewußtsein zu wecken und die Übernahme von Verantwortung zu fördern²⁰.

Daran wird deutlich, daß die ethische Dimension der Religionen einen wesentlichen Beitrag zur Bildung leisten können.

¹⁸Hieran zeigen sich Bedeutung und Relevanz der Überlegungen, die das Buch "Weltethos" von Hans Küng ausgelöst haben.

¹⁹*Changing World: I) Know that people behave differently from one another in their treatment of other living creatures and recognise the reason for this. II) Know that followers of principal religions believe that the Earth's resources are God-given and this influences their attitudes and behaviour towards them.* (S. 15 [140]).

²⁰*Social Awareness and Responsibility: I) Respond to issues of fairness, justice and compassion. [...] III) Recognise the influence of religious stories on ideals of character and moral values.* (S. 15 [140]).

Prinzip 8: 'Authentizität'

Fester Bestandteil des National Curriculum ist die Begegnung mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Religionsgemeinschaften. Die Gelegenheit einander zuzuhören, miteinander zu sprechen und authentisch zu lernen, wird hoch eingeschätzt. Sowohl für das Fach Religious Education wie auch für Citizenship werden Besuche machen und Besuch empfangen aufgeführt. So kann beim Thema Sternenhimmel ein Astronom kommen, bei einem Konstruktionsthema in Design ein Ingenieur und beim Thema Judentum eine Jüdin, die den Kindern ihr Spezialgebiet jeweils nahebringen. Kommunikation mit 'Experten' wird hier eingeübt, Fragen entwickeln und als Fragende ernst genommen zu werden.

Durch das Projekt 'Cohesion in the Community', auf das ich weiter unten noch detailliert eingehen werde, werden darüber hinaus noch Schülerinnen- und Schülerbegegnungen, -Projekte und -Austausche gefördert. Dies im besonderen zwischen Schulen mit Kindern von überwiegend homogenen religiös-kulturellen Hintergründen. Dies hebt hervor, welche Bedeutung der authentischen Begegnung beigemessen wird. Eine weitere Art und Weise, authentisches Material zur Verfügung zu haben, ist die Benutzung des Internets, was an englischen Schulen kein Problem ist, da ICT durchgängig unterrichtet wird und notwendige Zugangsmöglichkeiten zu dieser Technologie bestehen. Außer Informationen von Webseiten verschiedener Religionsgemeinschaften, lassen sich über das Internet Kontakte zu anderen Kindergruppen herstellen. Diese Kontakte, die vermittelt Kommunikationstechnologie realisiert werden, bedeuten indirekte authentische Begegnungen und führen in der Praxis auch zur Organisation von gemeinsamen Unternehmungen²¹.

Dies ist in den baden-württembergischen Richtlinien so nicht thematisiert. Es wird in den Bildungs- und Entwicklungsfeldern des Kindergartens zwar ganz ähnlich empfohlen, Zeugnisse der Religionen im Umfeld der Kinder zu entdecken und kennenzulernen. Die Begegnung mit Menschen anderer Religionsgemeinschaften wird aber nicht eigens erwähnt.

5.3. Kinder von 6-11

Für die Grundschulzeit werden in Folgendem die Richtlinien für die Arbeit mit dieser Altersgruppe skizziert, um sie daran anschließend vergleichend zu analysieren. Für Baden-Württemberg ist das der Bildungsplan für die Grundschule des Landes Baden-Württemberg und für England der National Curriculum für Religious Education [170]

²¹ Siehe hierzu auch die Hinweise auf die Arbeit von Julia Igrave (bei den prinzipiellen religionspädagogischen Modellen) und die e-bridges zwischen der St. Thomas More School und anderen Schulen (bei den Projekten).

und Citizenship [168] und der Agreed Syllabus for Religious Education des Leicester City Councils [140]. Die Analyse wird an Hand der acht Prinzipien durchgeführt.

5.3.1. Bildungsplan für die Grundschule

Bei der Beschäftigung mit dem Bildungsplan für die Grundschule des Landes Baden-Württemberg fällt auf, daß die religiöse Dimension des Menschen aus dem ganzheitlichen Arbeiten mit den Kindern herausfällt. Die religiöse Dimension wird kaum angesprochen wo nicht vom Religionsunterricht die Rede ist. Gelten fächerverbindende Themen als durchgängiges Prinzip, so wird für den Religionsunterricht lediglich von Kooperationsmöglichkeiten zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht sowie mit den übrigen Fächern gesprochen. Es ist ein qualitativer Unterschied, ob von einem Prinzip die Rede ist oder von einer Möglichkeit. Davon, daß Kinder über die Vielfalt der Religionen etwas gemeinsam lernen sollten, ist lediglich in der von Hartmut von Hentig geschriebenen Einführung zu den Bildungsstandards zu lesen (S. 15 [90]). Inhaltlich genauer beschrieben wird ein Lernen über andere Religionen ab der vierten Klasse für die Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen. Darüber hinaus lernen sie dies nach Konfessionen getrennt.

In den **Allgemeinen Aussagen zur Grundschule** fällt positiv auf, daß an der Lebenswelt und Lebenserfahrung der Kinder anzuknüpfen ist und ganzheitlich die Persönlichkeit der Kinder gefördert werden soll. Dabei wird darauf hingewiesen, daß Grundlagen für das Zusammenleben in der Gesellschaft gelegt werden. Hierfür lernen sie, als Menschen mit *unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft* und als Menschen mit verschiedenen Befähigungen *mit Behinderungen* zusammenzuleben. Es soll *die sittliche, religiöse und freiheitlich-demokratische Gesinnung* geweckt werden. Davon abgesehen wird die religiöse Dimension nirgendwo angesprochen, sondern sozusagen an den Religionsunterricht delegiert²². Im speziellen an den evangelischen beziehungsweise katholischen Religionsunterricht. Dies ist meines Erachtens für das Schulleben wie auch für den Religionsunterricht nicht förderlich. Es werden Chancen nicht genutzt, auch in der religiösen Dimension miteinander zu lernen und gleichberechtigt in der eigenen Religion Unterricht zu erhalten. Wird darüber geschrieben, *Unterschiedlichkeit und Vielfalt als Chance ansehen* zu lernen, so wäre es wünschenswert, hierbei neben sozialer und kultureller Differenzen,

²²Es muß hier ernsthaft gefragt werden, warum der Faktor Religion so konsequent ausgeblendet wird. Systemkritik ist anzubringen in dem Sinne als nachzuforschen ist, in wieweit die Allgemeine Pädagogik und die Fachpädagogiken, die Religionspädagogik und die Kirchen und die Bildungspolitik zu einer derartigen Aus- und Abgrenzung geführt haben.

Im Vergleich mit England fällt auf, daß dem in diesem Land nicht so ist. Dies ist zu einem großen Teil sicher auch darauf zurückzuführen, daß die Pädagogik und nicht die Theologie die Beziehungswissenschaft für das Fach Religious Education ist. Eine Isolierung von Religion wie in Deutschland ist unter diesen Umständen nicht möglich. Es bestehen keine Berührungspunkte.

5. Bildungspläne

sowie Vielfalt in unseren Befähigungen, auch religiöse Differenzen einzubeziehen, um religiöse Unterschiedlichkeit und Vielfalt gezielt als Chance und Bereicherung erachten zu lernen. Dies wäre eine Bereicherung in individueller wie auch gesellschaftlicher Hinsicht. Die Beschreibung des neuen Fächerverbundes 'Mensch, Natur und Kultur' liest sich so schön: *Kinder sind Entdecker, Erfinder, Künstler, Forscher und kleine Philosophen [...] [die] Lust auf die Fragen des Lebens [soll geweckt werden]*. Aber es stellt sich hier die Frage, ob in diese Reihe nicht auch die Fähigkeit der Kinder zu theologisieren gehört und nachzudenken über die Fragen und den Sinn des Lebens. Für den Religionsunterricht wird formuliert, daß es bei der religiösen Kompetenz nicht in erster Linie um *Wissen und Können geht, sondern um Wahrnehmen, Staunen, Fragen, Verstehen und Achten*. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [160]). Handelt es sich hierbei nicht um Kompetenzen, die auch alle gemeinsam erlernen und anwenden lernen könnten? Dieses Heraushalten des Religiösen aus dem übrigen Unterricht ist an verschiedenen Stellen festzustellen. Ist dies nicht ein Widerspruch zum Ideal ganzheitlichen Lernens? Ein Grund dieses Problems liegt gewiß darin, daß der Religionsunterricht konfessionell ist.

Wenn für den Fächerverbund **Mensch, Natur und Kultur** festgestellt wird, '*Kinder dieser Welt*': *sich informieren, sich verständigen [und] sich verstehen* lernen, so wird auf ferne und nahe Kulturen hingewiesen nicht aber auf Religionen. Dabei läßt sich dies nicht klar trennen und wenn getrennt, nur unzureichend verstehen. Zurecht werden *andere Formen und Vorstellungen vom Leben* sowie *Gegenstände und Musik aus anderen Ländern* thematisiert aber auch hier ohne einen Hinweis auf religiöse Einflüsse auf angesprochene Gebiete. Ebenso verhält es sich bei dem Thema '*Raum und Zeit erleben und gestalten*', wobei auf *Ereignisse, Feste und Rituale im Jahreslauf, Lieder und Tänze* eingegangen werden soll. Dieser Themenbereich bietet eine ungeheure Chance und Tiefe, um gemeinsam mit- und übereinander, von- und füreinander zu lernen, wenn die Themen nicht ausschließlich vor dem Hintergrunde nur einer kulturell-religiösen Dimension der Gesellschaft erarbeitet werden.

Ebenso verwunderlich ist es, daß bei dem Themenkomplex '*Heimatliche Spuren suchen, entdecken, gestalten*' keine Hinweise auf die religiösen Wurzeln zu finden sind. Für den Kindergartenbereich war in diesem Zusammenhang noch davon die Rede, daß den Kindern zumindest die christlichen Wurzeln der Mehrheitskultur in Deutschland nahegebracht werden sollen. Auch hier werden also Kultur und Religion scharf getrennt, was eigentlich unmöglich ist. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, *die Bedeutung von Heimat und Fremde für den Einzelnen zu erkennen und regionales Kulturgut und Kulturgut ihres Herkunftslandes und der Herkunftsländer ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler*. Selbst wenn Religion nicht thematisiert werden soll, so ist es schwierig, Kulturen zu verste-

hen, ohne die sie prägenden religiösen Elemente zu kennen. (S. 101,102 [159]) Hierbei handelt es sich um einen Bruch gegenüber der Kindergartenzeit.

Religion fällt damit ganz oder zumindest hauptsächlich in den Zuständigkeitsbereich des **Religionsunterrichts**. Dies bedeutet, daß Kinder anderer religiöser Hintergründe als des evangelischen oder katholischen keinen staatlich geförderten Religionsunterricht in ihrem eigenen Bekenntnis haben²³. In Baden-Württemberg werden für die evangelische und katholische Religionslehre unterschiedliche Kompetenzen und Inhalte formuliert²⁴. Der konfessionelle Religionsunterricht trägt der Pluralität in der Gesellschaft nicht Rechnung. Auch andere als die christliche Religion stehen für Werte, die eine *sittliche, religiöse und freiheitlich-demokratische Gesinnung* hervorbringen und damit das Zusammenleben fördern. Wer für sein Kind auch Religion als Teil von Bildung wünscht, kann dies eigentlich bislang nur im Rahmen des evangelischen oder katholischen Religionsunterrichtes.

In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb, die den Bildungsstandards für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht vorangestellt sind, finden sich grundlegende Gedanken darüber, was Kinder in einer pluralen Gesellschaft an Kompetenzen erwerben

²³In diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß seit März 2005 die Möglichkeit zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht besteht (Ordinariat Freiburg 2005 [175]). Außer Bildungsstandards für evangelische und katholische Religionslehre gibt es auch Bildungsstandards für den syrisch-orthodoxen Religionsunterricht in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004 [159]). In Baden-Württemberg gibt es inzwischen Islamischen Religionsunterricht versuchsweise an zwölf Grundschulen in Klasse 1 und 2. Laut Presseerklärung vom 13.12.2005 besteht ein reges Interesse der Eltern (Landesportal Baden-Württemberg [136]).

²⁴Beim Vergleich von evangelischem und katholischem Religionsunterricht fällt folgendes im Hinblick auf die Kompetenzen auf. In beiden Konfessionen werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und die angeführten Kompetenzen sind inhaltlich nicht identisch. Ins Auge fällt, daß für den evangelischen Religionsunterricht die Religiöse Kompetenz aufgefächert wird in verschiedene Kompetenzen, die gefördert und gefordert werden, um religiös kompetent zu werden. Für den katholischen Religionsunterricht wird die religiöse Kompetenz neben den anderen Kompetenzen aufgeführt. Beim katholischen Religionsunterricht kommen eine hermeneutische, ethische, kommunikative und ästhetische Kompetenz nicht als eigene Punkte vor, werden allenfalls andeutungsweise bei einer anderen Kompetenz angesprochen.

EVANGELISCHER RELIGIONSUNTERRICHT	KATHOLISCHER RELIGIONSUNTERRICHT
<i>religiöse Kompetenz</i>	1. religiöse Kompetenz
1. hermeneutische Kompetenz	
2. ethische Kompetenz	
3. Sachkompetenz	2. Fachkompetenz
4. personale Kompetenz	3. personale Kompetenz
5. kommunikative Kompetenz	
6. soziale Kompetenz	4. soziale Kompetenz
7. methodische Kompetenz	5. Methodenkompetenz
8. ästhetische Kompetenz	

Wenn vom Bildungsplan ausgegangen wird, dann stellt sich der Eindruck ein, daß katholischer Seits zwar zu Beginn der Ausführungen sowohl die eigene religiöse sowie konfessionelle Identität und auch die Verständigung mit anderen Religionen und Kulturen angesprochen ist, dies aber im Folgenden vor allem im Hinblick auf die Identität weiterausgeführt wird. (Evangelische Religionslehre S. 22-30 und Katholische Religionslehre S. 32-40 [159]).

5. Bildungspläne

ben sollen. Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten, die eigentlich für alle grundlegend sein sollten und nicht nur für Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen. Dies sind genau die Dimensionen, die in den anderen Bereichen schulischen Lernens ausgeklammert worden sind, siehe oben.

In den **katholischen Leitgedanken** wird zu Recht betont, daß Identität und Verständigung zwei Elemente sind, die für ein konstruktives Miteinander benötigt werden. Die eigene Identität zu finden und zu festigen, ist ein wichtiges Ziel. Dies bedeutet, mit der eigenen Religion und Konfession (dies ist eine Forderung, die für alle Religionen zutrifft, da es überall auch Spaltungen und Konfessionen gibt und es daher auch der ökumenischen Begegnung und Anstrengung bedarf) vertraut zu sein und es zu lernen, *anderen Religionen und Kulturen achtsam zu begegnen* (S. 32 [159]). Geht dies nicht nur dann wirklich, wenn wir auch tatsächlich gemeinsam, unter Berücksichtigung von sowohl Kultur als auch Religion, an Themen arbeiten? Konkret folgt daraus, nicht nur für die Begegnung zu lernen, sondern in und durch die Begegnung.

Ein wichtiger Hinweis, in welche Richtung dies führen kann, läßt sich aufzeigen, wenn ein Abschnitt der katholischen Leitgedanken leicht umformuliert wird. *Der Interfaith Unterricht (statt [katholische Religionsunterricht]) versteht sich als Dienst an den Schülerinnen und Schülern, greift die Lebenssituation junger Menschen auf und gibt Hilfen, sie aus den Botschaften des (statt [christlichen]) Glaubens oder der Weltanschauung zu deuten. Er erschließt menschliche Grunderfahrungen wie Angenommensein und Bejahung, Geborgenheit und Vertrauen, Freundschaft und Liebe, Freude und Hoffnung, Arbeit und Freizeit, aber auch Versagen und Schuld, Leid und Enttäuschung, Angst und Not, Krankheit und Tod* (S. 32 [159]).

Dies läßt sich weiterdenken. Themen lassen sich von verschiedenen Perspektiven aus beleuchten, gemeinsam kann Gästen zugehört und können Fragen gestellt werden, gemeinsame Besuche von Heiligen Räumen, Freude kann in Festen zum Ausdruck gebracht werden und es können Formen entwickelt werden, dies gemeinsam zu tun oder beieinander zu Gast zu sein. Es gilt hier zu betonen, daß dies die eine Seite abdeckt, die der Verständigung. Religionsunterricht in der eigenen Religion ist nach wie vor unerläßlich, wenn davon ausgegangen wird, daß ein Mensch, der um seine eigenen Wurzeln weiß, sich offener auf eine Begegnung einlassen kann und auch dem Gegenüber dessen eigene Wurzeln zugestehen kann. Desweiteren fördert die Begegnung mit dem Anderen die Entwicklung der eigenen Identität.

Die Leitgedanken zum **evangelischen Religionsunterricht** heben den Aspekt der Verständigung verstärkt hervor. Es wird deutlich, daß ein Bedarf gesehen wird für Verständigung in der Begegnung wenn es heißt, *Der evangelische Religionsunterricht ist offen für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Überzeugungen. Er leistet dadurch einen*

Beitrag zur Verständigung in der Pluralität (S. 22 [159]). Dies wäre wünschenswert als Motiv nicht nur für den evangelischen Religionsunterricht, sondern für einen gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler. Weitere Leitgedanken bringen zum Ausdruck, daß der evangelische Religionsunterricht [...] *plurale Lebensverhältnisse, religiöse Phänomene und Sinndeutungsangebote auf[nimmt]. Er gibt Raum zur Wahrnehmung und Reflexion in individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Perspektive (Wie sehen wir die Welt?). [...] Der evangelische Religionsunterricht dient in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Sinn- und Wertangeboten dem kulturellen Verstehen und der Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders. [...] Er ermöglicht Begegnungen und fördert die Bereitschaft, andere Auffassungen zu tolerieren und von anderen zu lernen. (Was ist wahr?)* (S. 22 [159]). Und auch hier, wie schon beim katholischen Religionsunterricht angesprochen, wäre es schön, wenn dies gemeinsam zu lernen wäre und für einen Interfaith Unterricht formuliert würde.

Hier berührt sich die religiöse Kompetenz durchaus mit der Kompetenz des Philosophierens, der *Lust auf die Fragen des Lebens*, wie für die Fächergruppe Mensch, Natur und Kultur angesprochen [160].

Die für den evangelischen wie auch katholischen Religionsunterricht formulierten Kompetenzen und Inhalte bleiben meines Erachtens hinter dem in den Leitgedanken zum Ausdruck gebrachten Idealen zurück. Es fehlt am konkreten Umsetzen: Wie läßt sich auf das Ziel von Respekt und Achtung hinarbeiten? Wie läßt sich diese faire Einstellung zu- und untereinander gezielt fördern und fordern? Allein das Wissen darum, daß Menschen hinsichtlich ihrer religiösen und weltanschaulichen Traditionen verschieden (evangelische Religionslehre, Klasse 2) sind sowie Kenntnisse über die drei abrahamitischen²⁵ Religionen (evangelische und katholische Religionslehre, Klasse 4) [159] reichen dafür wohl nicht aus. Sie sind jedoch ein Ansatzpunkt, der weiterentwickelt werden kann. Wenn die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Fächerverbünden hier nicht genutzt wird (Hinweise an entsprechenden Stellen nur im evangelischen Lehrplan), dann lernen die Schülerinnen und Schüler zwar andere abrahamitische Religionen ein Stück weit kennen, geerdet werden diese Kenntnisse dann jedoch nicht. Welche Implikationen eine Religion und ihre verschiedenen kulturellen Gefäßtheiten für die Mitschülerinnen und Mitschüler, für die Lehrerinnen und Lehrer, für die Nachbarschaft und den Ort hat, wird nicht notwendiger Weise erforscht und ergründet. Die andere Religion bekommt kein konkretes Gesicht, es unterbleibt die Chance, wechselseitig im Angesicht der Anderen zu lernen²⁶.

²⁵Im Bezug auf Christentum, Islam und Judentum kann korrekterweise nicht von monotheistischen Religionen gesprochen werden, denn sollten monotheistische Religionen im Unterricht besprochen werden, so sind dies mehr, als die drei abrahamitischen monotheistischen Religionen. Hierzu sind beispielsweise auch die Sikhs zu zählen oder die Baha'is.

²⁶Es sei denn, jemand ergreift aus persönlicher und pädagogischer Motivation die Initiative und geht kreativ über den Rahmen, der durch die Bildungsstandards abgesteckt wird, hinaus.

5.3.2. Key Stage One und Key Stage Two

Religion und Glaube (religion and belief) wird in zumindest zwei Fächern thematisiert. Hierbei handelt es sich um Religious Education und Citizenship. Auch in Key Stage Two werden die Fächer im Klassenverband unterrichtet.

Religiöse Erziehung orientiert sich an Folgendem: In der Zeit zwischen ihrem siebten und elften Lebensjahr sollen die Schülerinnen und Schüler etwas lernen über das Christentum, mindestens zwei weitere Weltreligionen, eine religiöse Gemeinschaft mit starker lokaler Präsenz und, wo angebracht, säkulare Weltanschauungen²⁷. Sie sollen lernen, Zusammenhänge zu erkennen zwischen Religion und Glaube sowie lokalen, nationalen und globalen Implikationen. Beachtet werden dabei Glaube, Lehren, Praktiken und Lebensführungen, die für Religionen wichtig sind. Hierzu werden heilige Texte gelesen und anderes Anschauungsmaterial eingesetzt. Dadurch wird die Vielfalt der Religionen deutlich und die Schülerinnen und Schüler lernen Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb einer Religion und zwischen verschiedenen Religionen kennen, woraus die Einsicht in die Bedeutung des Dialoges erwächst. Immer wieder wird im National Curriculum die Grundüberlegung aufgegriffen, daß es wichtig ist, Beziehungen zum eigenen Leben herzustellen, darüber sprechen zu können und einander zu respektieren, mit den je eigenen Glaubenstraditionen, Ideen und Vorstellungen.

Es werden Themenkreise ausgewiesen, an Hand derer sich mit dem Phänomen des Religiösen beschäftigt werden soll. Dies sind Glauben und Fragen, Lehren und Autorität, Riten, Pilgerwege und heilige Orte, die Reise zwischen Leben und Tod, Symbole und religiöse Ausdrucksformen; inspirierende Persönlichkeiten, Religion und das Individuum, Religion und Gemeinschaften, sowie pragmatische Aspekte von Glauben in der Welt (Menschenrechte, Fairness, soziale Gerechtigkeit, Umweltschutz).

Außer Themenkreisen werden Erfahrungsgebiete aufgezeigt. Hierbei handelt es sich um Begegnungen mit Menschen und Orten des Gebetes, Diskussionen über religiöse und philosophische Fragestellungen, die helfen, meinen Glauben und den des Anderen zu begründen, eine Spannbreite menschlicher Erfahrungen und Gefühle zu erkunden, nachzudenken über Ursprung, Sinn und Bedeutung des Lebens, Erkenntnisse auszudrücken und zu kommunizieren mit Hilfe von Kunst und Design, Musik, Tanz, Theater und ICT. In Citizenship wird unter anderem zusätzlich daran gearbeitet, daß die Schülerinnen und Schüler die nationale, regionale, religiöse und ethnische Vielfalt, denen sie im United

²⁷Für Leicester ist festgelegt: *At each of Key Stage 2 and 3, Christianity and at least two other religions should be studied in depth. These will be drawn from the school's feeder community and the diverse religious communities represented in Leicester. Choice will be made from Hinduism, Islam, Sikhism and Judaism. Choice of further religions, which may be studied in less depth, will be selected from Baha'i, Buddhism, Chinese religions, Hinduism, Islam, Jainism, Judaism, Sikhism, West African, Slave and Caribbean religions* (S. 19 [140]).

Kingdom begegnen, wertzuschätzen lernen. Dies ist im Zusammenhang zu sehen mit einem Ziel dieses Faches, die Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten, einen aktiven Beitrag als Bürgerinnen und Bürger in einer demokratischen Gesellschaft zu leisten. Hierzu wird unter anderem auch darauf eingegangen, worauf Unterschiede beziehungsweise Gemeinsamkeiten zwischen Menschen beruhen. Es wird betont, daß eine Vielzahl von Faktoren hierbei eine Rolle spielen, eben jene, die Teil der Persönlichkeit sind, wie kulturelle, ethnische und religiöse Verschiedenheit sowie Geschlecht und Befähigung. Diese Faktoren gehören zusammen. Daran schließt sich auch an, über die Natur und die Konsequenzen von Rassismus, Beleidigungen und aggressivem Verhalten nachzudenken und Strategien zu entwickeln, wie damit umgegangen werden kann. Der Respekt voreinander führt ganz konkret dazu, sich füreinander einzusetzen und sich gemeinsam stark zu machen gegen Rassismus und Aggressivität. Dies bedeutet Engagement auf Grund von Wissen und Erfahrung. Auch in diesem Fach stehen Begegnungen und Gespräche mit Menschen, die sich für die Gesellschaft einsetzen auf dem Lehrplan. Dies schließt Umweltschutzgruppen, internationale Hilfsorganisationen, Sozialarbeiter, Polizisten und eben auch religiöse Führerinnen und Führer mit ein. (National Curriculum, Religious Education Key Stage Two [171], Citizenship Key Stage Two [169])

5.4. Analyse an Hand der acht Prinzipien

Wie auch schon bei der Altersgruppe der drei bis sechsjährigen Kinder, so werden im Folgenden auch für den sich daran anschließenden Altersabschnitt der Kinder von sechs bis elf Jahren, die von mir entwickelten acht Prinzipien als Kriterien herangezogen, um die Konzepte in Deutschland, Baden-Württemberg, und England zu analysieren und zu vergleichen.

Prinzip 1: 'Gleichheit und Verschiedenheit'

Im Kindergartenalter (3-6 Jahre) werden in Baden-Württemberg verschiedene Kulturen und Religionen noch gleichberechtigt in den Erziehungsalltag einbezogen. Differenzen werden gemeinsam erfahren und konstruktiv als Bereicherung begriffen. Dies wird in Baden-Württemberg für die Kinder von 6-11 Jahren so nicht durchgängig beibehalten. In den Bildungs- und Entwicklungsfeldern für den Kindergarten in Baden-Württemberg wird auch der Aspekt des Wechsels in die Grundschule angesprochen. Im Zusammenhang mit dem Feld von Sinn und Werten wird der Hoffnung Ausdruck gegeben, daß die begonnene Arbeit in der Grundschule fortgesetzt werde. Dies mag prinzipiell stimmen. Sinn- und Wertefragen werden wieder aufgegriffen. Ist im Kindergartenentwurf noch von

5. Bildungspläne

verschiedenen Religionen und Weltanschauungen die Rede, so fällt der Bruch im Übergang auf die Grundschule ins Auge.

Die verschiedenen Religionsgemeinschaften werden nicht gleichberechtigt berücksichtigt, wenn sich auch hier einiges ganz langsam zu bewegen scheint. Dadurch kann ganz konkret der Eindruck entstehen, daß die verschiedenen Religionen nicht als gleichberechtigt erachtet und entsprechend auch behandelt werden. Auf Ebene der Kinder wird durch Differenzierung nach Konfession beziehungsweise Religionszugehörigkeit unterschieden und auf Grund dessen benachteiligt.

Wenn Religion ein Element zeitgenössischer Bildung sein soll, auch in Hinsicht auf ein vertiefteres Wissen um die eigenen religiösen Wurzeln und Traditionen, so muß dies gleichberechtigt für alle umgesetzt werden. Auch auf organisatorischer Ebene, und nicht nur in den Leitgedanken, sind Respekt und Achtung durch Fairness und Gleichberechtigung umzusetzen. Das bedeutet ganz konkret die Forderung nach Religionsunterricht in der eigenen Religion, wenn am Modell eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts festgehalten wird. Die Anfänge eines gemeinsamen Philosophierens und Theologisierens werden im Zusammenhang mit religiös-kulturellen Fragen nicht in der Grundschule fortgesetzt, zumindest ist dafür nichts speziell vorgesehen. Wertvolle Kompetenzen werden damit nicht gezielt weiterfortgeführt.

Für England ist festzustellen, daß obwohl Religious Education non-confessional und non-denominational ist und die religiöse Erziehung weitergreift und mehr umfaßt als dies für Baden-Württemberg der Fall ist, nicht von einer völligen Gleichberechtigung gesprochen werden kann, da in der Formulierung des Gesetzestextes diesbezüglich Zugeständnisse an den rechten Flügel innerhalb des Christentums gemacht wurden, auf Grund derer nicht von einer wirklich multi-faith Religious Education gesprochen werden kann²⁸. Der Aspekt von Verschiedenheit wird trotzdem durchgängig sehr konstruktiv aufgegriffen und für den gesamten Lernprozeß fruchtbar gemacht. Dies bezieht sich nicht ausschließlich auf Religious Education, sondern auch auf Citizenship und andere Fächer.

Interessant ist folgender Aspekt im Vergleich. Eine religiöse Erziehung, keine religiöse Unterweisung, für alle existiert nicht, kein gemeinsames Erwerben von Kompetenz in religiösen Dingen. In England erhalten alle Kindern eine religiöse Erziehung, aber die intensive Begegnung mit der eigenen religiösen und damit zumeist verbunden auch kulturellen Tradition erhalten nur die Kinder, deren Eltern dies aktiv fördern²⁹. Konkret

²⁸Michael Grimmit kommentiert den Text wie folgt, *in support of RE becoming a national curriculum subject misfired and acted as the catalyst for a considerable backlash against multi-faith RE from the Christian Right*. Der Abschnitt auf den sich dies bezieht lautet: [...] *all new syllabus must reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain* (S. 12 [80])

²⁹Hierzu sind zum Beispiel konfessionelle Schulen zu zählen oder Nachmittagsunterricht in Moschee oder Tempel.

fehlt dieses Wissen oft auf christlicher Seite. Das bedeutet dann aber, daß weder ein ausschließlich konfessioneller noch ein rein religionskundlicher Religionsunterricht oder religiöse Erziehung die Lösung darstellt. Beides sind Elemente, die unerläßlich sind und jeweils Kompetenzen vermitteln, die elementar sind.

Das Verhältnis von Identität und Verständigung ist im Zusammenhang von Gleichheit und Verschiedenheit zu betrachten. Gleichheit bedeutet die demokratische und damit gleichberechtigte Berücksichtigung von Verschiedenen. Voraussetzung dafür sind gefestigte Identitäten und die Fähigkeit zur Verständigung.

Hier gilt es festzustellen, daß in beiden Ländern die Bedeutung beider Elemente gesehen wird. In Baden-Württemberg liegt der Akzent eindeutig auf die Entwicklung von Identität im konfessionellen Sinne, was weitgehend evangelischen beziehungsweise katholischen Christinnen und Christen im schulischen Rahmen vorbehalten ist. Verständigung ist zwar als Ziel formuliert, im Sinne von einander Respekt entgegenbringen, aber Verständigung in und durch gemeinsames, geteiltes Lernen und intensive Begegnungen mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Religionen und Weltanschauungen ist nicht explizit vorgesehen.

Dies ist in England anders gewichtet. Da Religious Education nicht konfessionell ist, wird Identität entwickelt durch die Begegnung im gemeinsamen Unterricht. Wer in diesem Falle eine umfangreichere Ausbildung der Kinder im eigenen Bekenntnis für angemessen hält, muß sich darum privat kümmern. Katechetischer Religionsunterricht obliegt der Zuständigkeit der jeweiligen Glaubensgemeinschaft. Dies führt dazu, daß vor allem die Kinder aller anderer als der christlichen Religion verstärkt eine eigene religiöse Erziehung parallel zur Schule erhalten. Das heißt, daß ein Lernen aller in der 'Breite' gewährleistet ist, aber ein Lernen in die 'Tiefe' nicht. In Baden-Württemberg verhält sich dies weitgehend umgekehrt, wobei das Lernen in die 'Tiefe' schulisch organisiert bislang noch auf das evangelische und katholische Bekenntnis beschränkt ist, wenn von einigen Schulversuchen mit islamischem Religionsunterricht abgesehen wird.

Daraus folgt, daß mit beiden Modellen des Unterrichtens von Religion und Religionen nicht sowohl Identität als auch Verständigung ausreichend Rechnung getragen wird. Für die Entwicklung der Identität ist ein Religionsunterricht im eigenen Bekenntnis wünschenswert und für ein wahrhaftes Lernen und Einüben von Verständigung ist es eine gemeinsame religiöse Erziehung hinsichtlich der Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen. Religiöse Erziehung in der eigenen Religion heißt dann aber das bestehende Modell von evangelisch und katholisch zu aktualisieren und im Zuge der Diskussion um die Einführung von islamischen Religionsunterrichtes konsequenter Weise alle Religionsunterrichte ökumenisch zu strukturieren. Dies ist qualitativ weiterreichend als das Konzept eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes für zwei der vielen christlichen

5. Bildungspläne

Konfessionen. Wenn sich Urs Baumann laut Evangelischem Pressedienst einen Schub für die innerislamische Ökumene von den Schulversuchen zum islamischen Religionsunterricht erhofft [54], so wäre ein solcher Schub auch innerhalb der anderen Religionen durchaus wünschenswert.

Prinzip 2: 'Religion und Kultur'

Religionen und Kulturen sind im Bildungsplan Baden-Württembergs beide berücksichtigt. Indes werden sie getrennt aufgeführt, Religionen im Religionsunterricht und Kulturen beispielsweise im Fächerverbund Mensch-Natur-Kultur. Das heißt, nicht alle Schülerinnen und Schülern haben Zugang hierzu, zumal dann, wenn sie an keinem Religionsunterricht teilnehmen. Organisatorisch sind Religion und Kultur getrennt, was inhaltlich eigentlich nicht möglich ist. Es wird zwar fächerübergreifende Zusammenarbeit empfohlen, ob aber Lehrerinnen und Lehrer dieser Empfehlung nachkommen, bleibt ihnen überlassen. Dies kann nur als ein Ansatz gesehen werden, den es weiterzuentwickeln gilt.

Im National Curriculum werden Religion und Kultur thematisiert und gemeinsam mit allen darüber und davon gelernt. Eine Kultur der respektvollen Begegnung untereinander und eines tieferen Verstehens von Zusammenhängen, von Einflüssen und dessen was Religionen für Menschen bedeuten können und warum dies so ist, soll dies fördern.

In dieser Hinsicht kommt im Bildungsplan für den evangelischen Religionsunterricht in der Einführung die Verständigung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Überzeugungen stärker zum Ausdruck als dies beim katholischen Religionsunterricht der Fall ist. Ausdrücklich wird im einführenden Abschnitt betont, daß *der evangelische Religionsunterricht offen [ist] für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Überzeugungen. Er leistet dadurch einen Beitrag zur Verständigung in der Pluralität* (S. 22 [159]). Der evangelische Religionunterricht soll *plurale Lebensverhältnisse, religiöse Phänomene sowie Sinndeutungsangebote auf[nehmen]* (S. 22 [159]) und nicht lediglich den christlichen Glauben und seine Tradition kennenlernen, sondern diese auch dem *kritischen Gespräch* aussetzen (S. 22 [159]). Über den Respekt gegenüber anderen Kulturen und Religionen geht der evangelische Religionsunterricht insofern hinaus, als der Zusammenhang von Begegnung und der Bereitschaft zu Toleranz gesehen wird und desweiteren davon gesprochen wird, daß wir auch *von anderen [...] lernen* und uns mit der Frage beschäftigen *Was ist wahr?* (S. 22 [159]). Dies kommt auch in den Ausführungen zur religiösen Kompetenz zum Ausdruck, wenn es heißt, daß es auch um die Fähigkeit geht, *die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und [sie] theologisch zu reflektieren und christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen* (S. 23 [159]).

Was eine Berücksichtigung der traditionellen Kultur und Religion des Landes angeht,

wird sowohl in Baden-Württemberg, wie auch in England in religiöser Hinsicht das Christentum als Hauptbezugspunkt gesehen. Für die Schülerinnen und Schüler des Key Stage Two gelten Richtlinien, die denen des Key Stage One entsprechen. In der gemeinsamen Religious Education erkunden und entdecken die Schülerinnen und Schüler unter anderem auch gemeinsam das Christentum. In Baden-Württemberg findet sich für den evangelischen Religionsunterricht formuliert, daß dieser den Blick öffnet für *die christliche Prägung unserer Kultur* und *er setzt die biblisch-christliche Tradition dem kritischen Gespräch aus* (S. 22 [159]). Für den katholischen Religionsunterricht heißt es, *er thematisiert Religion als prägenden Bestandteil unserer Gesellschaft und Geschichte* (S. 32 [159]). Dies greift eines der Ziele für den Kindergarten wieder auf, eben den, etwas über die christliche Prägung unserer Gesellschaft zu erfahren (S. 116 [161]). Ein signifikanter Unterschied liegt darin, daß in England Kenntnisse und Erfahrungen hierüber in gemeinsamem Lernen erworben werden können und nicht nach Religionen oder Konfessionen getrennt. Hierbei ist anzufragen, ob es diese eine traditionelle Kultur eines Landes überhaupt gibt. Dies tangiert das Verständnis dessen, was unter Kultur verstanden wird und wie sie sich konstituiert.

Die Verschiedenheit in der Ausbildung der Lehrerin und Lehrer, für nichtkonfessionelle Religious Education in England oder konfessionellen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, kommt hier auch zum Tragen.

Da in England Religious Education non-denominational und non-confessional ist, wird dieses Fach von einer Lehrerin oder einem Lehrer unterrichtet, unabhängig von dessen persönlichem Bekenntnis und im Klassenverband aller Schülerinnen und Schüler. In Baden-Württemberg verhält sich dies anders. Religionsunterricht wird von Lehrerinnen und Lehrern entsprechend ihrer Konfession weitgehend in konfessionsgetrennten Lerngruppen erteilt. Dies ist anders, als es für den Bereich der Kindergartenzeit, Foundation Stage und Key Stage One aufzeigbar ist. Auch in in dieser Hinsicht sind die Gemeinsamkeiten für die Grundschulzeit und Key Stage Two gering.

In England wird im Bereich der Primary School erwartet, daß angehende Lehrerinnen und Lehrer Religious Education unterrichten. Jane Brooke weist jedoch darauf hin, daß die Ausbildung hierzu auszubauen ist, wenn der Standard in Religious Education sich verbessern soll. *Only 60% of secondary school teachers have any sort of qualification in RE and most primary teachers have only had a few days at their training institution* [25]. Diese Ausbildung bezieht sich auf Kenntnisse bezüglich der verschiedenen Religionen³⁰.

³⁰Im Leicester Placement Evaluative Report [236] werden Stellungnahmen der Studentinnen und Studenten dokumentiert. Einige seien hier exemplarisch zitiert.

Bereicherung des Schullebens durch Kinder anderer/vieler Kulturen: *“Having a placement in Leicester has shown us that children of other/many cultures can and do work well together and bring much more than themselves to school”* (S. 5).

Zur Bildung in globalem Kontext gehört die Wertschätzung von Differenzen in jedweder Hinsicht

5. Bildungspläne

In Baden-Württemberg, am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Heidelberg betrachtet, werden diesbezügliche Kenntnisse und Kompetenzen nicht von allen Lehrerinnen und Lehrer erwartet. Für diejenigen, die Theologie und Religionspädagogik als Hauptfach studieren, ist der Themenblock *Grundfrage ökumenischer und interreligiöser Verständigung* verpflichtend zu belegen (GHPO I 2003 [66]). Dies gilt nicht für alle, die später im Fach Religion unterrichten werden. Ebenso wenig für alle, die später als Lehrerin oder Lehrer Menschen mit verschiedenen religiösen Hintergründen begegnen werden. Wer katholische Theologie/Religionspädagogik als affines Fach studiert, berührt Fragen nach anderer als der christlichen Religion gar nicht und wer es als Leitfach belegt, wählt ökumenische und interfaith Fragestellungen vielleicht aus (Übersicht GHPO I 2003 [116]). Auch ein Blick auf die Interkulturelle Pädagogik, von Ingrid Dietrich an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vertreten, bestätigt den Eindruck, daß es sich bei Interfaith-Kompetenz nicht um eines der Ziele der Lehrerinnen- und Lehrerbildung handelt. In ihren zehn Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung fordert Ingrid Dietrich wesentliche und wichtige Aspekte für eine Pädagogik und eine Schule, die den Bildungsbegriff und die Lehrinhalte der *Internationalisierung aller Lebensbereiche durch Einwanderung und Globalisierung entsprechend weiterentwickelt* [39]. Den Ist-Zustand der deutschen Schule beschreibt Ingrid Dietrich als vorherrschend monokulturell und eurozentrisch und fordert im Anschluß daran, daß der *Blick auf alle Lernbereiche [...] erweitert werden [müßte] durch eine mehrkulturelle und mehrperspektivische Betrachtungsweise. Dies gilt von der Grundschule bis zur Oberstufe des Gymnasiums* [39]. Das bedeutet, daß in dieser Hinsicht im kompletten schulischen Bildungswesen³¹ ein ungeheurer Bedarf vorhanden ist, um eine einseitige Bildung zugunsten einer auch in kultureller Hinsicht vielseitigen Bildung, die der Lebenswirklichkeit der Kinder entspricht und gerecht wird, zu erweitern. Auch wenn Ingrid Dietrich zu Recht betont, daß die *unterrichtliche Konsequenz aus dem Konzept der interkulturellen Erziehung [...] in allen Fächern und Lernbereichen*

und Gleichberechtigung: “The school is a part of a multicultural community; our children are part of a wider global network. It is our aim to prepare them for citizenship in this world. We value diversity and differences of race, religion, disability and gender. The education provided offers equality of opportunity and freedom from discrimination on grounds of race, religion, gender and disability” (S. 6)

Der Begegnung mit Menschen anderer Religionen und Kulturen ist bildend und auch für alle Lehrerinnen und Lehrer unverzichtbar: “We were made to feel very welcome in all of the places of worship we visited. The talk and discussion we took part in was very informative and though provoking. It also reinforced to us how important first-hand experience was, not only for children, but for us too! We no longer have to go to books for the answers; we can draw on our own experience. These two days were also very good preparation for the week in school, without it we would have known very little about the children’s lives that we were to meet on school placement” (S. 7).

Im Hinblick auf alle Materialien, die im Klassenzimmer Verwendung finden, ist es wichtig, eine multikulturelle Gesellschaft zu repräsentieren: “The placement has raised our awareness of representing our multi-cultural society in the resources we use in the classroom” (S. 7).

³¹Die Zeit der Erziehung im Kindergarten sollte an dieser Stelle mit berücksichtigt werden. Alle Lernbereiche vom Kindergarten bis zur 13ten Klasse sollten hier in den Blick genommen werden.

die Berücksichtigung der Verschiedenheit der Migranten- und Flüchtlingskinder [sein müßte] [39], so wird vermieden, Verschiedenheit auch hinsichtlich der verschiedenen religiösen Wurzeln der Kinder und ihrer Familien zu berücksichtigen. Denn außer Kultur und Sprache darf das Element Religion nicht vernachlässigt werden, wenn wirklich der ganze Mensch in den Blick kommen soll.

Dies wird von religionspädagogischer Seite zum Teil anders gesehen. Monika Scheidler macht einen wichtigen Beitrag für die Interfaith-Arbeit als Beitrag zur interkulturellen Kompetenz. Sie faßt dies folgender Maßen: *neue Herausforderungen für das religiöse Lernen [...] Wenn man Migrantenkinder mehr von ihrem 'Familienglauben' erzählen läßt, erhält man einen Einblick in die enormen Ungleichzeitigkeiten und Kulturdifferenzen, mit denen sie täglich konfrontiert sind – auch im Bezug auf christliche Glaubensvorstellungen. [...] [Die] Herausforderung [ist], den religiösen und kulturellen Unterschieden in der Lerngruppe gerecht zu werden und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen. Zusammen mit den anderen Schulfächern kann der Religionsunterricht zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen* (S. 289f [209]).

Barbara Huber-Rudolf (Leiterin der Christlich-Islamischen Begegnungs- und Dokumentationsstelle in Frankfurt) berichtet über interfaith Begegnung in Kindergärten [98]. Ihre wesentlichen Punkte können, wie ich meine, auch auf die Schule übertragen werden. Gerade auch dann, wenn die Kontinuität zwischen den Ausbildungsabschnitten sichergestellt werden soll. Erziehung sollte erfolgen vor dem Hintergrund einer *vielgestaltigen und weltumspannenden Gemeinschaft mit Respekt vor der Würde jedes Menschen* (S. 629 [98]). *Für die Christen ist der Dialog mit den Andersglaubenden Ausdruck ihres Wissens um den dauernden Dialog Gottes mit den Menschen* (S. 629 [98]). *Die Erzieherin³² maßt sich nicht an, die großen theologischen Fragen zu beantworten. Aber sie ist als Profi in (religions-) pädagogischen Fragen gefordert* (S. 629 [98]). Entscheidend in diesem Kontext ist folgende Dimension von Respekt: Jede und jeder darf sich einbringen, eben auch mit ihrer oder seiner Weltanschauung. *Wer bist du? Was bringst du mit? Was machen wir gemeinsam?* (S. 630 [98])

Wenn Ingrid Dietrich für das interkulturelle Arbeiten in der Schule Defizite hinsichtlich der Schulbuchkonzeption, der Richtlinien und Lehrpläne feststellt [39], so gilt dies auch hinsichtlich der Berücksichtigung von Religionen und dem Zusammenhang von Religionen und Kulturen. Wenn sie des weiteren kritisch anmerkt, daß *sporadische Berücksichtigung interkultureller Aspekte in Randbereichen des Schullebens [...] nicht ausreichen*,

³²Dies ist meines Erachtens eine entscheidende Feststellung. Erzieherin und Erzieher oder Lehrerin und Lehrer sind nicht als Theologinnen und Theologen gefragt. Ihre Aufgabe ist es, pädagogisch kompetent der religiösen und kulturellen Vielfalt gerecht zu werden. Von ihnen als pädagogischen Fachkräften sollte zum Beispiel erwartet werden können, *Stoffe zu finden, die nahebringen, daß allgemein menschliche Grundbedürfnisse und Werthaltungen in religiösen Texten und Festen Ausdruck finden* (S. 631 [98]).

5. Bildungspläne

um dem Lebenshintergrund von Kindern anderer Herkunftskultur und Muttersprache [...] gerecht zu werden [39], dann relativiert dies die Bedeutung, die Projekten, auch unter Einbeziehung des Religionsunterrichts, zukommt als sich im Randbereich bewegende oder abgedrängte, die damit das Wesentliche höchstens tangieren. Der Großteil des Unterrichts bleibt davon sozusagen unberührt und nach wie vor ein Monopol westlich-christlicher Prägung. Unter dieser Entwicklung leiden, so Ingrid Dietrich, sowohl die Kinder mit anderen kulturellen, sprachlichen und wie ich betonen möchte, religiösen Wurzeln, als auch die deutschen Schülerinnen und Schüler. Ihnen wird es nach Ingrid Dietrich verwehrt, *die interkulturelle Dimension des modernen Lebens zu öffnen* [39], ebenso wie die damit in Relation stehende interfaith Dimension. Udo Tworuschkas Argumentation ist ähnlich, wenn er feststellt, daß *multikulturell [...] nicht nur mit fremden Sitten, Gebräuchen, Speisen usw. zu tun [hat], sondern wesentlich mit Weltanschauungen, Weltbildern, intellektuellen Großschablonen, mit Religionen, die sich im Denken, Fühlen und Handeln der Menschen niederschlagen* (S. 246 [238]).

Prinzip 3: 'Ökumene und Interfaith'

In der Diskussion um den Religionsunterricht darf meines Erachtens Ökumene nicht gegen Interfaith oder umgekehrt ausgespielt werden. Beide Elemente von 'Inter' in religiösen Dingen sind nicht zu vernachlässigen. Dementsprechend sind Erfahrungen im Bereich Ökumene für die Interfaith-Begegnung fruchtbar zu machen und umgekehrt. Und es ist zu berücksichtigen, daß ökumenisches und interfaith Lernen für unser Zusammenleben wichtig sind. Christliche Ökumene ist in Deutschland wegen der Geschichte der christlichen Konfessionen wichtig und Ökumene in den anderen Religionen darf nicht vernachlässigt werden, weil es auch dort Spaltungen gibt, die der Heilung bedürfen. An dieser Stelle kann es nicht unterbleiben, darauf hinzuweisen, daß unter christlicher Ökumene in Deutschland, in Bezug auf den Religionsunterricht, der Dialog beziehungsweise konfessionell-kooperative Unterricht der beiden 'großen' christlichen Kirchen, der jeweiligen evangelischen Landeskirche und der römisch katholischen Kirche, verstanden wird. Hierbei handelt es sich um einen Ausschnitt dessen, was christliche Ökumene impliziert³³.

³³In der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland sind folgende Kirchen als Mitglieder vertreten: 1. Äthiopisch-Orthodoxe Kirche, 2. AG Anglikanisch-Episkopaler Gemeinden, 3. AG Mennonitischer Gemeinden, 4. Armenisch-Apostolisch Orthodoxe Kirche, 5. Bund Evangelischer-Freikirchlicher Gemeinden, 6. Die Heilsarmee in Deutschland, 7. Evangelisch-altreformierte Kirche in Niedersachsen, 8. Evangelische Brüderunität Hernhuter Brüdergemeinde, 9. Evangelische Kirche in Deutschland, 10. Evangelisch-methodistische Kirche, 11. Katholisches Bistum der Alt-Katholiken in Deutschland, 12. Koptisch-Orthodoxe Kirche in Deutschland, 13. Orthodoxe Kirche in Deutschland (griechische, russische, ukrainische, serbisch, bulgarische), 14. Römisch-katholische Kirche, 15. Selbstständige Evangelisch-Lutherische Kirche, 16. Syrisch Orthodoxe Kirche. Gastmitglieder sind:

Dies führt zu der grundsätzlichen Überlegung, ob es nicht angemessener ist, Religionsunterricht prinzipiell ökumenisch auszurichten. Ein solches Modell würde bedeuten, daß es einen christlichen Religionsunterricht gibt, in dem das Geteilte und das Trennende versöhnlich thematisiert werden. Ökumenisches Lernen innerhalb der eigenen Religion ist vor allem wichtig, wenn dieser Unterricht allen zugänglich sein soll, und es auch in den anderen Religionen jeweils die Notwendigkeit einer versöhnten Verschiedenheit gibt. Beim Judentum sind dies Orthodoxes und Liberales Judentum (reformiert oder konservativ) und beim Islam Sunniten, Schiiten und Aleviten. Dies wäre ein durchgängig ökumenisches Prinzip für die Organisation des bekenntnisorientierten Religionsunterrichtes und damit auch für dessen inhaltliche Ausgestaltung. Dies bedeutet dann, um auf das erste Prinzip zurückzugreifen, eine gleichberechtigte Behandlung und Berücksichtigung der Religionen, die Verschiedenheit gezielt impliziert.

Vor dem Hintergrund der sich im eigenen Bekenntnis entwickelnden Identität, in ökumenischem Geiste erfahren, kann dann, dazu parallel, die Begegnung mit den anderen Religionen und Weltanschauungen in der ganzen Klasse erfolgen. Theologisieren und Philosophieren würde damit an der Kindergartenzeit anknüpfen und wertvolles Lernen miteinander, im Angesicht voneinander ermöglichen. Dies ist vor allem deswegen wichtig, weil Interfaith-Arbeit so eigentlich nicht vorkommt, wenn dies mit dem Standard des englischen National Curriculums verglichen wird. In Schulen in England ist durch die Struktur des Faches Religious Education und einigen Elementen von Citizenship immer schon ein jedwedes Unterrichten implizit auf Ökumene und Interfaith ausgerichtet.

Prinzip 4: 'Wissen und Erfahrung'

Die Art und Weise, wie im Bildungsplan Baden-Württembergs die Inhalte für den Religionsunterricht hinsichtlich der Vielfalt der Religionen formuliert sind, bewegt sich eigentlich ausschließlich auf der Ebene des Wissens. Dies schließt nicht aus, daß dieses Wissen sehr gut vermittelt und erarbeitet wird. Aber Erfahrung im Bereich von verschiedenen Kulturen und Religionen bedeutet darüber hinausgehend stets Begegnung mit dem Anderen³⁴.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Grunde genommen Kenntnisse erwerben, die sie

1. Apostelamt Jesu Christi, 2. Bund Freier evangelischer Gemeinden in Deutschland, 3. Sieben-Tages-Adventisten, Mühlheimer Verband Freikirchlicher-Evangelischer Gemeinden und ständige Beobachter: 1. Religiöse Gesellschaft der Freunde (Quäker), 2. AG Ökumenischer Kreise, 3. Evangelisches Missionswerk in Deutschland (www.oekumene-ack.de).

³⁴Es ist hier zu unterscheiden zwischen einer 'ganzheitlichen' Art und Weise, Religionsunterricht zu erteilen, die 'ganzen' Gebiete einer Religion kennenzulernen und Religion 'ganzheitlich' als ein Element des Menschseins und der Bildung kennen zu lernen.

'Ganzheitlicher' Religionsunterricht: Dies wird im Bildungsplan Baden-Württembergs an den ausgewiesenen Kompetenzen deutlich. Es geht um eine Förderung und Forderung vieler Dimensionen des Menschen auch im und durch den Religionsunterricht. Ein Lernen mit allen Sinnen.

5. Bildungspläne

reproduzieren können. Dies ist nichts schlechtes, sondern wichtig für Menschen, die sich auf dem Terrain interkultureller und interfaith Begegnung bewegen. Aber nicht mehr und nicht weniger als ein Ansatzpunkt, der fortzuführen ist. Das Verfügen über Kenntnisse darf indes nicht rein theoretisch bleiben. Es ist anzuwenden und dadurch die praktisch Relevant sichtbar zu machen. Das Wissen festigt sich in und durch die Erfahrung, es modifiziert sich und verändert dadurch auch Haltungen und Einstellungen. Es darf dabei nicht vergessen werden, daß Emotionen eine wichtige Rolle spielen, beim Lernen generell, wie auch in der Beschäftigung und Begegnung mit dem Fremden, in inhaltlicher und menschlicher Hinsicht. Das bloße Lernen nimmt kein etwaiges Unbehagen. In der Begegnung bekommt das Andere, Fremde im Anderen ein Gesicht, wird bedeutsam. Den Bereich der Erfahrung gilt es aufzunehmen und auszubauen. Nicht nur in Leitgedanken zu streifen. Es entsteht der deutliche Eindruck, daß für den Kindergarten Erfahren und Erleben als dominierend erachtet werden und die Fähigkeit von fünf und sechsjährigen auch Wissen zu erwerben unterschätzt werden und für die Grundschulzeit das Verhältnis sich umkehrt und Kenntnisse vermittelt werden unter Vernachlässigung von Erfahrung und Erleben.

Eben dies ist in England anders. Wenn in Religious Education alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, dann wird auch in religiöser Hinsicht Pluralität berücksichtigt und thematisiert. Erfahrung und Wissen im Interfaith-Bereich gehen Hand in Hand. Desweiteren wird im National Curriculum explizit *Experience and opportunities* ausgewiesen.

Um dies näher auszuführen mag folgendes Beispiel dienen. Das Sikh Museum in Leicester und die Guru Nanak Gurdwara bieten für Schulklassen ein umfassendes Programm für Besuche an. Lernen durch Erfahrung, 'hands on', ist dabei ein Prinzip. Ein Besuch gliedert sich in folgende Tätigkeitsfelder: Einblick in die Geschichte des Sikhismus, seltene Sikh Manuskripte, Kennenlernen und selbst Anziehen von traditionellen Gewändern aus dem Panjab, Anschauen und Ausprobieren traditioneller Instrumente, Kennenlernen der Vielfalt der Küche des Panjabs und Backen traditioneller Brote, Eintauchen in die traditionellen Lebensformen im Panjab an Hand von Modellen und einer Diavorführung, eine Sammlung von Sikh Waffen, den Besuch des Tempels und zum Abschluß eine kleine

Die 'ganzen' Gebiete einer Religion: Werden die Gebiete der Religionen, die in Baden-Württemberg und England jeweils behandelt werden sollen miteinander verglichen, so fällt auf, daß im Hinblick auf die Vielfalt der Religionen in Baden-Württemberg deutlich weniger Inhalte ausgewiesen werden, als dies für England der Fall ist. Dies bezieht sich auf den Wissenserwerbs und die praktische Relevanz und Erfahrung von Vielfalt in der Begegnung.

Religion 'ganzheitlich' als ein Element des Menschseins und der Bildung: Es ist festzustellen, daß mit der Aufforderung, sich an fächerübergreifenden Projekten zu beteiligen, die Bedeutung durchaus gesehen wird, Religion nicht aus dem übrigen Schulleben auszuklammern. Daß es sich aber hierbei nur um erste Schritte handelt, wird im Vergleich mit der Situation in England deutlich. Die religiöse Dimension wird dort durchgängig und für alle zugänglich entdeckt und entfaltet, nicht lediglich anläßlich von Projekten.

Erfrischung und ein Samosa in der Langar-Halle (Speisehalle) der Gurdwara (Dies ist ein essentieller Bestandteil jeder Gurdwara, denn jede und jeder, die oder der betet, soll satt sein. Dort wird allen ein freies Essen angeboten.) [82]. Auch in Deutschland existieren einige Gurdwaras und es besteht die Möglichkeit, über eine Web-Seite für Kinder 'Sikhi für Kinder' (www.kinder.sikh-religion.de) Informationen zu sammeln, virtuelle Besuche zu machen und Kontakte über e-mail zu knüpfen oder Fragen zu stellen (hierzu ist speziell eine Anschrift eingerichtet).

Die religiöse Dimension des Menschseins zu berühren ist eines der Ziele von Religionsunterricht beziehungsweise Religious Education. Es handelt sich hierbei um die Fortführung der Fähigkeiten 'find out, question, value' – 'entdecken, wahrnehmen, wertschätzen' der Bereiche 'Knowledge and understanding' – 'Sinne und Werte'.

Hierbei kommt auch Stille in England eine Bedeutung zu, was daran deutlich wird, daß aufgeführt wird, daß Schülerinnen und Schüler durch sinnliche Wahrnehmung lernen und die Gelegenheit zu Stille haben sollen (*using their senses and having time of quiet reflection* (Key Stage One, Religious Education 3.n [170])). Wenn dies im National Curriculum für den Key Stage Two Bereich so nicht mehr explizit formuliert wird, findet sich dies dennoch im Leicester Agreed Syllabus for Religious Education. Es wird in diesem Text dargelegt, wie wichtig Spiritualität für die menschliche Existenz ist. *Spirituality is part of what it is to be human. Developing spirituality allows children to deepen their awareness of life and living and to continue to find traces of awe and wonder in the whole of life. [...] Promoting spirituality allows children to savour the full flavour of life*³⁵ (S. 32 [140]). In Baden-Württemberg wird für den katholischen Religionsunterricht darauf hingewiesen, daß Still-Werden und Staunen Prinzip des Unterrichts sein soll, um innere Räume zu öffnen. Die Kinder *üben mit dem Herzen 'sehen', mit dem Herzen 'hören'* (S. 35 [159]). Dies ist ein positiver Ansatz des katholischen Religionsunterrichts, die Hervorhebung der Bedeutung der Stille und des Öffnens sogenannter 'innerer Räume'.

Hinsichtlich von Fragen der Ethik, nach den Grunddispositionen des Lebens, dem Leben auf der Spur sein, dem Staunen und Stillwerden in multireligiösem Kontext, fällt auf, daß dem in Baden-Württemberg nur dann ganzheitlich entsprochen wird, wenn sich die Religionslehrerinnen und Religionslehrer entsprechend engagiert bei Themen und Projekten mit anderen Fächern und Fächerverbünden einbringen. Das, was im Kindergarten als Ganzes und mit der ganzen Lerngruppe begonnen worden ist, wird mit dem Beginn

³⁵Näher ausgeführt wird desweiteren:

- *Talking about God and humanity.*
- *Understanding of what is beyond the self.*
- *Appreciation of 'awe', 'wonder', 'beauty', 'mystery'.*
- *Understanding of their personal and emotional responses.*
- *Understanding and affirming values.*
- *Appreciation of prayers and forms of meditation* (S. 32 [140]).

5. Bildungspläne

der Grundschulzeit nicht dementsprechend weitergeführt. Dies kann auch dann nicht als gewährleistet angesehen werden, wenn alle Kinder gleich welchen religiösen oder weltanschaulichen Hintergrundes im evangelischen oder katholischen Religionsunterricht sitzen. Die Vielfalt der Religionen und deren Einfluß auf unser Leben zu entdecken, sie wahrzunehmen und wertzuschätzen, dem wird nur ansatzweise entsprochen. Es ist wohl zu fragen, ob dies überhaupt als Ziel angesehen wird³⁶

Eben dies verhält sich in England ganz anders. Find out, question and value sind Werte und Haltungen, die die ganze Beschäftigung mit Religionen durchgehend bestimmen. Alle entdecken gemeinsam die Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen. Ziel ist es, für das eigene Leben etwas darüber zu lernen und etwas davon zu lernen.

Prinzip 5: 'Selbstkritik statt Kritik am Anderen'

Die Entwicklung hin zu einer Haltung des Respekts dem je Anderen gegenüber und der sensiblen Anteilnahme führt dahin, voller Achtung miteinander zusammenzuleben. Die Schulung darin, über die eigenen Gefühle zu reden, gerade auch im religiös-spirituellen Bereich und sich desweiteren über persönliche Vorstellungen etc. klar zu werden, sind die Basis dafür, um später nicht andere mit Kritik zu überhäufen, sondern bei sich selbst zu beginnen und gegenüber dem Anderen vorsichtig und achtsam zu sein.

Es stellt sich die Frage, wie Kritik in den Lehrplänen berücksichtigt wird.

Im National Curriculum werden für England eine Vielzahl von Ausdrucksformen beschrieben. *Expressing and communicating (discussing religious and philosophical questions) their own and others' insights through art and design, music, dance, drama and ICT (developing the use of ICT, particularly in enhancing pupils' awareness of religions and beliefs globally)* (3.o,r,s [171]).

Für den evangelischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg werden bezüglich der religiösen noch weitere Kompetenzen aufgeführt. Dies impliziert die Fähigkeit kommunikativer Kompetenzen, *die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christlich Deutungen mit anderen zu vergleichen [...]*, die methodische Kompetenz (Recherche, Präsentation) und die ästhetische Kompetenz (Bildende Kunst, Musik, Literatur, Tanz (S. 24 [159])), um selbst kreativ tätig zu werden (S. 23 [159]).

³⁶Versuchen die Kirchen nicht vielmehr, zu rechtfertigen, warum an Schulen überhaupt noch Religionsunterricht erteilt wird? Karl Kardinal Lehmann schreibt im Vorwort zu 'Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen' zum einen, daß die *Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichtes [...] auch unter den veränderten Bedingungen gültig [bleibt]* und weist darauf hin, daß dabei zu *bedenken [ist], daß der Religionsunterricht für eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen der wichtigste und oft auch einzige Ort der Begegnung mit dem Glauben und der Hoffnung der Kirche ist* (S. 5, 6 [222]). Es muß an dieser Stelle angefragt werden, warum die Begegnung mit Glauben und Hoffnung konfessionell sein soll, wenn so gut wie keine konfessionelle Bindung mehr gegeben ist.

Für den katholischen Religionsunterricht wird ausgeführt, daß die religiöse Kompetenz bedeutet, *Fragen nach Gott, nach dem Woher, Wozu und Wohin des Lebens wach zu halten sowie ihre Sichtweisen dazu in Wort und Bild zu äußern und zu bedenken. [...] Texte, Bilder, Musik, Symbole und Rituale* (S. 32 [159]).

Wenn abgesehen wird von den Unterschieden, die darauf zurückzuführen sind, daß außer in der religiösen Erziehung auch noch in unterschiedlichen Fächern über Religionen unterrichtet wird, so sind die Texte des englischen National Curriculums und des Fachs für evangelischen Religionsunterricht sehr ähnlich. Beinhalten sie doch außer einer Vielfalt von Ausdrucksformen auch den konkreten Hinweis darauf, Pluralität zu realisieren, zum Ausdruck zu bringen, zu vergleichen und zu beginnen, kritisch zu sein. Dieses Aufeinander-beziehen wäre für den katholischen Religionsunterricht noch zu entwickeln.

Prinzip 6: 'Vergleiche auf gleichen Ebenen'

Rein inhaltlich werden in Baden-Württemberg dort, wo es um das Wissen über die drei abrahamitischen Religionen geht, gleiche Gebiete ausgewiesen. Was sich hieraus natürlicher Weise ergibt, wird verglichen, im Sinne des Feststellens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Dies gilt für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht. Dies bezieht sich allerdings nur auf den Ausschnitt des Religionsunterrichtes, der sich explizit mit dieser Thematik befaßt. Für alle anderen Bereiche fehlen die Voraussetzungen, um Vergleichen zu können.

Da in England die Vergleichende Religionswissenschaft eine Bezugswissenschaft ist, durchzieht das Prinzip des Vergleichs auf gleichen Ebenen hier den gesamten Unterricht. Hinsichtlich der Vielfalt der Religionen, die in der Schule berücksichtigt werden, fällt auf, daß in Baden-Württemberg beziehungsweise in England diesem Aspekt rein organisatorisch ein unterschiedliches Maß an Bedeutung beigemessen wird.

In Baden-Württemberg ist dieses Thema im Grunde genommen nur für das vierte Schuljahr vorgesehen. Zu diesem Zeitpunkt sind die Kinder zehn/elf Jahre alt. Im Falle des evangelischen Religionsunterrichtes wird für das zweite Schuljahr formuliert, daß der Religionsunterricht darauf hinwirkt, *daß Kinder Menschen, die einer anderen Religion angehören, mit Achtung begegnen* (S. 27 [159]). Das beschränkt sich laut evangelischem Bildungsplan aber auf die Kenntnis davon, daß Menschen verschiedenen Konfessionen, Religionen oder Weltanschauungen angehören und sie dennoch alle gleichwertig sind. Keine Konkretion ist hier zu erkennen. Daraus ist zu schließen, daß der Hoffnung, der in den Papieren des Kindergartens Ausdruck gegeben wird, die im Kindergarten begonnene Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen finde in der Grundschule eine Fortsetzung, was die Vielfalt der Religionen betrifft, nicht entsprochen wird. *Kenntnisse [über] (z.B. die Vielfalt der Religionen)* (S.15 [90]) werden nicht kontinuierlich weitergeför-

5. Bildungspläne

dert und entwickelt. Das bedeutet, daß hinsichtlich dieses Aspektes von Wirklichkeit und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler dem Prinzip von Kontinuität und Ganzheitlichkeit nicht entsprochen wird. In der vierten Klasse werden im wesentlichen Kenntnisse über die eigene konfessionelle Zugehörigkeit, sowie Merkmale der jüdischen und islamischen Glaubenspraxis (S. 29 evangelischer Bildungsplan, S. 39 katholischer Bildungsplan [159]) erwartet.

Im Vergleich dazu ist der National Curriculum hinsichtlich des Faches Religious Education anders organisiert und strukturiert. Durchgängig vom Eintritt in die öffentliche Erziehung an, wird die Vielfalt der Religionen thematisiert. Inhaltlich wird ein größerer Bereich an Religionen abgedeckt. Das sind, wie in Baden-Württemberg auch das Christentum (Welches sich in vielmehr Konfessionen als evangelisch und katholisch auffächern läßt, weswegen Ökumene in England auch eine andere Konnotation hat. Die katholische Kirche ist eine unter vielen Kirchen, die sich an diesem Dialog beteiligt.), mindestens zwei weitere Weltreligionen im Key Stage Two (7-11) und, wo gegeben, eine lokal repräsentierte weitere Religionsgemeinschaft und, wo dies angebracht ist, eine säkulare Weltanschauung. Außer Kenntnissen über eine Religion wird ein starker Akzent auf Begegnung gesetzt und die Reflexion darüber, welche Bedeutung und Relevanz Religionen und Weltanschauungen in unserer Gesellschaft und unserer Welt zukommen. Dadurch wird die Basis erarbeitet, um über theoretisches und praktisches Wissen zu verfügen, das tatsächlich dazu befähigen kann, in der Begegnung mit den Anderen fair zu vergleichen und für Veränderungen, auch der eigenen, offen zu bleiben.

Prinzip 7: 'Solidarität statt Konfrontation'

Bereits bei Kindergartenkindern setzt das Bemühen ein, die Kinder dahin zu führen, miteinander solidarisch zu sein, Konfrontationen konstruktiv bewältigen zu lernen und sich solidarisch für ein gemeinsames Ziel einzusetzen. An dieser Stelle wäre zu fragen, ob in Baden-Württemberg die Aufteilung entsprechend der Konfessionen, eher Konfrontationen statt Solidarität mit sich bringt. Es wird rein organisatorisch unterschieden und gegenübergestellt. Meines Erachtens wäre zu hinterfragen, ob sich diese organisatorische Struktur unbewußt auf alle am Schulleben beteiligten überträgt. Wird der Schwerpunkt deutlich auf Identität gelegt, die in homogenen Lerngruppen entwickelt werden soll, so fördert dies unter anderem gerade auch die Identität innerhalb dieser Gruppe. Es wird abgegrenzt gegenüber anderen Gruppen, die auf Grund konfessioneller Zugehörigkeit gebildet werden. Könnte es nicht sein, daß dadurch gruppeninterne und nicht gruppenübergreifende Solidarität gefördert wird. Dies würde dann eher zu Konfrontation statt Solidarität führen wenn ansonsten religiöse Themen und religiös motiviertes Engagement nicht mit allen zusammen zum Inhalt des Unterrichts werden.

Wenn die ethische Dimension der Religionen einen wesentlichen Beitrag zur Bildung leisten soll, wie für die Altersklasse der 3-6 Jährigen ausgeführt, dann kann dies nicht durch einen konfessionsgetrennten Religionsunterricht geleistet werden. Nicht dort, wo es um Solidarität geht. Durchgängig, von der Kindergartenzeit an, ist an einer solidarischen Haltung zu arbeiten. Es ist in diesem Zusammenhang unerlässlich, gemeinsam dem ethischen Schatz der Religionen zu entdecken und konstruktiv aus der Vielfalt der Religionen zu lernen. An dieser Stelle wird die Relevanz der Diskussion um die Erklärung zum Weltethos deutlich. Kooperationsmöglichkeiten können hierbei nicht eine Ausnahme darstellen, sondern vielmehr die Regel und selbst dies ist meines Erachtens nur ein erster Schritt.

Im Bildungsstandard für evangelische und katholische Religionslehre wird für das vierte Schuljahr inhaltlich konkretisiert, welche Themenbereiche zu behandeln sind. Es fehlt hierbei die ethische Dimension der Religionen (wobei hier mehr als nur der christliche, jüdische und muslimische Glaube zu berücksichtigen sind), Anlässe der Begegnung in Gespräch und Besuch und die Perspektive eines geteilten Engagements füreinander und für diese Erde. Ein geteiltes Engagement geht über die Perspektive, einander mit Achtung zu begegnen hinaus. Denn auch mit Achtung kann ohne weiteres nebeneinanderher gelebt werden statt wirklich solidarisch miteinander.

Im Hinblick auf Solidarität verhält sich dies in England anders. Ein wichtiger Aspekt von Religious Education ist Solidarität und Verantwortung, im gemeinsamen Religious Education Unterricht erarbeitet. Es wird hier durchgängig, von der Kindergartenzeit an, entsprechend dieses Prinzips gearbeitet. Für den Leicester Agreed Syllabus for Religious Education wird explizit der Beitrag formuliert, den diese Form gemeinsamer religiöser Erziehung aller Schülerinnen und Schüler, für den gesamten Lehrplan leistet. Dies kommt vor allem darin zum Ausdruck, daß durch Religious Education die spirituelle, moralische, soziale und kulturelle Entwicklung gefördert werden soll³⁷. (S. 34 [140]). Konkretisiert

³⁷Näher ausgeführt wird dies in den Handreichungen zu Religious Education in Bezug zu solidarischen Haltungen folgendermaßen:

Spirituelle Entwicklung: Beziehungen sollen wertgeschätzt werden. Hierfür wird die Bedeutung von Fairness und Gerechtigkeit in menschlichen Beziehungen herausgestellt.

Moralische Entwicklung: Über das Wissen über eine Vielzahl von ethischen Entscheidungsmöglichkeiten sollen die Schülerinnen und Schüler verfügen. Hierzu zählen auch Einsichten in Zusammenhänge von heiligen Texten und moralischen Entscheidungen. Situationsethik und Liebesethik werden explizit aufgeführt.

Soziale Entwicklung: Es wird hierfür aufgeführt, daß dazu zu zählen ist, Verantwortung zu übernehmen, im Team zu arbeiten, taktvoll Menschen mit verschiedenen religiösen und kulturellen Hintergründen zu begegnen, aber auch bei Meinungsverschiedenheiten zur eigenen Überzeugung zu stehen. Dies kann auch bedeuten, verstehen zu lernen, warum manche Menschen aus Gewissensgründen eine Ansicht vertreten.

Kulturelle Entwicklung: Schülerinnen und Schüler erwerben Kenntnisse über Feste und Fastenzeiten. Sie lernen diese aufgeschlossen und verständnisvoll zu würdigen. Entsprechendes gilt für Übergangsriten in und zwischen den Religionen (S. 35 [140]).

5. Bildungspläne

wird dies beispielsweise darin, daß Schülerinnen und Schüler lernen, welchen Einfluß die ethische Maximen der Religionen auf das persönliche Verhalten haben. Dies führt dazu, die Welt zu verändern³⁸ und ein soziales Bewußtsein zu entwickeln, das zur Übernahme von Verantwortung führt³⁹ (S. 15 [140]).

Prinzip 8: 'Authentizität'

Konkrete Hinweise zu Begegnung und Verständigung sowie theologischer Reflexion von Verschiedenheit unterbleiben im baden-württembergischen Lehrplan weitgehend⁴⁰. Zwar ist für den katholischen Religionsunterricht von der Bedeutung personenzentrierter Didaktik die Rede, indes wird dies nicht auf die Nachhaltigkeit von interfaith Begegnung sowie interfaith Dialog bezogen, sondern verbleibt im streng konfessionellen Rahmen. Auch das Kennenlernen von anderen Religionen wird durch personenzentriertes Lernen geprägt. Es macht sehr wohl einen Unterschied, ob Kinder zum Beispiel mit einem gläubigen Muslim oder einer Muslima sprechen oder nur etwas über Muslime lernen.

Insgesamt wird überaus oft vom 'katholischen' Religionsunterricht gesprochen, gerade wo es um die Dimensionen des Religionsunterrichtes geht. Abgesehen von den Sakra-

³⁸*Changing World: I) Explain how religious teaching affects their attitudes towards and treatment of humanity, other living creatures and their environment.* (S. 16 [140]).

³⁹*Social Awareness and Responsibility: I) Understand issues relating to equality and fairness in relation to themselves and others including the international community. II) Evaluate and make informed judgements about different points of view including those informed by religious beliefs. [...] V) Reflect upon and understand that there should be a link between belief and action relating to human attitudes and relationships.* (S. 16 [140]).

⁴⁰In diesem Zusammenhang ist es aufschlußreich, sich den 'Verbindlichen Rahmen für den Konfessionell-Kooperativen Religionsunterricht an Grundschulen' näher anzuschauen [176]. Es werden von den Landeskirchen sowie den Diözesen vor allem folgende Standards explizit als zu erreichende herausgestellt. Für die Evangelische Religionslehre sind dies: *kennen [das] Schöpfungslob der Bibel; kennen biblische Bilderbücher und Kinderbibeln; werden aufmerksam für Fragen nach Gottes Wirken in der Schöpfung; wissen, daß Jesus Christus sich für Kinder einsetzt; können ihre Vorstellungen von Jesus Christus ausdrücken; können an Feiern und Ritualen mit Verständnis teilnehmen und sich beim gemeinsamen Singen, Beten und Meditieren angemessen verhalten; kennen die Kirche, in der sich die evangelische Gemeinde zu Gottesdiensten trifft; wissen, daß Menschen verschiedenen Religionen und Konfessionen angehören* (S. 3 [176]). Für die Katholische Religionslehre sind folgende Standards aufgeführt: *können von sich erzählen: Wer bin ich – was ist mir wichtig – was macht mich aus; können mit ihren Fragen und Gedanken ihre Welt vor Gott bringen; kennen Heilige als Menschen, die in ihrem Leben die Liebe Gottes weiter gegeben haben; wissen, daß sich Menschen im Gebet an Gott wenden; kennen Maria als Mutter Jesu, die ihn auf seinem Lebensweg begleitet hat; kennen ihre Kirche als Gebäude und als Gemeinschaft der Getauften, denen der Geist Gottes verheißen ist; wissen: Ich gehöre durch die Taufe zu Jesus Christus und zur Kirche* (S. 3 [176]). Im Rahmen der konfessionellen Kooperation wird natürlich Identität eine Rolle spielen. Für die katholische Seite ist es aber ausschließlich das, was von der katholischen Kirche unter katholischer Identität verstanden wird. Für die evangelische Seite wird darüber hinaus wert darauf gelegt, auch davon zu wissen, daß Menschen verschiedenen Religionen und Konfessionen angehören. Dies ist ein signifikanter Unterschied. Zum Glück hebt dies die evangelische Seite hervor, denn gerade hier liegen, wie schon herausgearbeitet, einige Differenzen zwischen den Konfessionen hinsichtlich der Richtlinien für den Religionsunterricht. Das Wissen ist aber auch hier erst ein erster Schritt und damit ein Punkt, an dem angeknüpft werden kann.

menten und dem Gemeindebezug ist es nicht ersichtlich, warum hier das Katholische so betont wird. Die Leitlinien, die für den evangelischen Religionsunterricht gelten sind in dieser Hinsicht offener und so wendet sich der evangelische Religionsunterricht an alle und intendiert Räume zu schaffen, um einen Beitrag zur Verständigung in einer pluralen Gesellschaft zu leisten⁴¹.

Es entsteht für den katholischen Religionsunterricht der Eindruck, daß zwar die Basis gelegt werden soll, um *anderen Religionen und Kulturen achtsam zu begegnen* und zu *einem ethisch verantwortungsvollen Handeln* zu verhelfen (S. 32 [159]), aber der Schwerpunkt eindeutig darauf gelegt wird, die eigene Identität zu stärken. Dies ist ein wichtiges Element, da, wie zurecht angeführt, dies eine gute Voraussetzung ist, um sich *offen mit den Inhalten und Ausdrucksformen anderer Religionen auseinanderzusetzen* (S. 33 [159]). Dies ist aber eben nur ein Element. Es ist wichtig, Kinder dafür zu *gewinnen* (S. 34 [159]), respektvoll mit Anderen zusammenzuleben. Konkret umzusetzen und erfahrbar zu machen wäre ein weiteres unverzichtbares Element. Dies fehlt leider. Zwar sollen die Schülerinnen und Schüler etwas über die drei abrahamitischen Religionen erzählen können (Bekenntnis, Gebet, Feste, Schriften, Versammlungsorte und Monotheismus⁴² (S. 39 [159])), aber dies wird nicht als konkret praktisch relevant weiterentwickelt. Wenn religiöse Themen wie die Vielfalt der Religionen thematisiert werden, dann sind wohl zumeist nur die Kinder einer Konfession in einer relativ homogenen Lerngruppe zusammen, auch wenn ansonsten durchaus die Vielfalt der Religionen auch innerhalb einer Klasse vorhanden sein mag. Dies konstruktiv zu nutzen obliegt dem Engagement der Lehrerinnen und Lehrer. Die Begegnung zwischen Kindern während der Arbeit an diesem Thema ist nicht gewährleistet.

Begegnung, Erfahrung, Engagement und eine geteilte Ethik bleiben ungenannt. Ebenso fehlen andere monotheistische und nicht monotheistische Religionen. In England wird zum Beispiel auch ausdrücklich darauf hingewiesen, die Religionsgemeinschaften zu berücksichtigen, die von lokaler Relevanz sind. Dabei finden sich Ansatzpunkte, die sich ohne weiteres eben hierfür anbieten würden. Vertreterinnen oder Vertreter tatsächlich einmal in den Unterricht einzuladen, Versammlungsorte zu besuchen, dem Gebet der jeweils anderen zu lauschen, zu Gast sein und selbst einzuladen, Vorbilder auch in anderen Konfessionen und Religionen (Heilige) kennen zu lernen, Leben und Feiern im Jahreskreis für die Kinder in einer Klasse und deren kulturelle beziehungsweise religiösen Traditionen, gemeinsam über die *menschlichen Grunderfahrungen* (S. 32 [159]) nachzudenken...

⁴¹Tatsache ist, daß beispielsweise ein Schulleiter erklärte, wenn Eltern, die weder der evangelischen noch der katholischen Kirche angehören, sich dafür entscheiden, ihr Kind am Religionsunterricht teilnehmen zu lassen, so sei dies durchgängig der evangelische Religionsunterricht.

⁴²Der Glaube an einen Gott wird über die genannten Religionen von Judentum, Christentum und Islam hinausgehend auch von anderen Religionen praktiziert, wenn es auch nicht explizit der Glaube an den Gott Abrahams ist, so ist es doch ein monotheistischer Glaube.

5. Bildungspläne

Kindlicher Religiosität soll Raum gegeben werden (S. 35 [159]).

Dies ist deutlich weniger als das im National Curriculum für diese Altersgruppe Ausgewiesene. Hier kommen folgende Punkte hinzu: Glauben und Fragen, Gottesdienste und Pilgerwege, Lebensweg und -Ende und Antworten der Religionen auf diese Herausforderungen, Herausfinden, wie religiöse und spirituelle Ideen in Symbolen und Kunstgegenständen etc. zum Ausdruck kommen, inspirierende Menschen der Religionen, Zusammenhänge erkennen zwischen Religion und Lebensführung, die Reaktion oder Antwort der Religionen auf die drängenden Fragen der Globalisierung, der Menschenrechte, von Fairness, sozialer Gerechtigkeit und Umweltschutz [171]. Schließlich ist auf den bereits oben angesprochenen Aspekt der Bedeutung, die der unmittelbaren Begegnung vor Ort oder in Form von Gästen beigemessen wird, hinzuweisen, die im baden-württembergischen Lehrplan so nicht empfohlen wird.

Für den Umgang mit dem Bildungsplan wird evangelischer Seits ausgewiesen, daß *die Unterrichtenden in pädagogisch und kollegial verantworteter Freiheit die Möglichkeit [haben], Schwerpunkte zu setzen. Dies gilt auch hinsichtlich der Organisationsformen wie Fachunterricht, konfessionelle Kooperation, Kooperation mit Fächerverbünden, Projekte und Begegnungen* (S. 24 [159]). Dies kann als ein Ansatzpunkt gesehen werden, wo interfaith Arbeit beginnen kann und Raum dafür gesehen wird. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die angesprochene Verbindung des Religionsunterrichtes zu den anderen Lernbereichen der Grundschule. So wird ausdrücklich auf die Aufgaben und Chancen des Religionsunterrichtes für die Bildung hingewiesen, wenn betont wird, daß das Fach Religion sich bei Projekten einbringt, um die Religiöse Dimension aufzuweisen (S. 25 [159]). (Dies trifft für den katholischen Religionsunterricht nicht so zu, es ist da nur die Rede davon, daß dieser sich an fächerverbindenden Projekten beteiligt, ohne die besondere Bedeutung des Religiösen hervorzuheben.) Wenn beim evangelischen Religionsunterricht davon gesprochen wird, daß *im Laufe eines Schuljahres mehrere konfessionell kooperative Formen verwirklicht* werden, so heißt es für den katholischen Religionsunterricht, daß dieser *die Möglichkeit zu konfessionell-kooperativer Zusammenarbeit* nutzt (S. 25, 35 [159]). In den Dimensionen für den evangelischen Religionsunterricht wird indes ebenfalls nicht über das Wissen um und über andere Religionen und Überzeugungen hinausgegangen und beispielsweise Begegnung explizit genannt. Ein Punkt, der im evangelischen, nicht aber im katholischen Bildungsplan erwähnt wird, ist daß *die Schülerinnen und Schüler unter anderem wissen , daß Jesus Christus Jude war und die jüdischen Feste gefeiert hat* (S. 29 [159]).

Authentizität wird auf englischer Seite fester Bestandteil von Religious Education, entsprechend der Ausführungen diesbezüglich beim Vergleich von Kindergarten mit Foundation Stage und Key Stage One.

5.4. *Analyse an Hand der acht Prinzipien*

In England ergeben sich Begegnungen auf verschiedenen Ebenen. Das ist zunächst die Ebene der Schülerinnen und Schüler, die gemeinsam am Fach Religious Education teilnehmen, das non-denominational und non-confessional ist. Eine weitere Ebene ist die der Begegnung mit vielfältigem Material, Anschauungsgegenständen und Inspirierendem aus den verschiedenen Religionen. Des weitere sind die Begegnung mit sakralen Orten und Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Religionen zu nennen. Es wird immer wieder betont, daß die Schülerinnen und Schüler dadurch lernen sollen, welche Bedeutung Religionen haben können und welche Konsequenzen dies für einzelne Menschen, eine Gemeinschaft und unsere Gesellschaften haben kann. Die Bedeutung des Dialoges wird hervorgehoben und das Lernen durch Erfahrung und Gelegenheiten der Begegnung eigens thematisiert.

5. *Bildungspläne*

6. Religionspädagogische Modelle

aus Deutschland und England

In diesem Kapitel dokumentiere, analysiere und vergleiche ich prinzipielle pädagogische Modelle zum Unterrichten von Religion und Religionen in der Schule. Hierzu wird wieder Deutschland und England in den Blick genommen.

Für Deutschland (§6.1) gehe ich auf die Ansätze von Johannes Lähnemann und Wolfram Weiße ein und für England (§6.2) auf die von John Hull und Robert Jackson.

Folgende Aspekte und Fragen berücksichtige ich dabei.

- Woran arbeiten die Pädagogen¹ in England und Religionspädagogen in Deutschland, wenn sie neue Modelle für Religionsunterricht oder Religious Education entwickeln?
- Was sind ihre Intentionen, ihre Ziele?
- An welche institutionellen Vorgaben halten sie sich (hinterfragen sie diese)?
- Läßt sich etwas aus der jahrelangen Erfahrung von Religious Education für alle in England lernen?

Vergleiche hinken, insofern die Voraussetzungen für Religionsunterricht in Deutschland und England nicht identisch sind. Wenn dies methodisch berücksichtigt wird, sind dennoch Vergleiche, Rückschlüsse und Vorschläge für neue Perspektiven möglich.

Eine grundsätzliche Überlegung von Michael Grimmit möchte ich voranstellen. *All pedagogical models of RE are expressions of certain assumptions about how education and religion can be brought into a relationship within the context of a secular educational system. These assumptions are based upon a particular view of religion and of education;*

¹ Pädagoginnen und Religionspädagoginnen sind auf diesem Gebiet erst langsam am kommen und werden vermutlich in den kommenden Jahren im praktischen wie im wissenschaftlichen Bereich von sich hören lassen und auch repräsentiert werden.

6. Religionspädagogische Modelle

indeed they combine a particular view of religion(s) with a particular view of education (S. 17 [80]). Diese Beobachtung läßt sich in Bezug auf alle Modelle nachvollziehen und bestätigen. Implizit zeugen sie von grundsätzlichen Entscheidungen bezüglich sowohl Pädagogik als auch Religion(en). Eines müssen alle prinzipiellen Modelle leisten, nämlich aufzeigen, inwiefern Religious Education beziehungsweise Religionsunterricht ein wichtiges Element zeitgenössischer Bildung ist.

Die gesamte Diskussion bewegt sich an der Schnittstelle von Pädagogik, Religionspädagogik, Religionswissenschaft, Theologie und eben auch Politik. Zumindest angesprochen werden muß in diesem Zusammenhang, daß es sich deshalb immer auch implizit um Einfluß- und damit Machtfragen handelt².

6.1. Deutschland

Die Fragen, die meines Erachtens gestellt werden müssen, lauten:

- Wie kann nicht nur den christlichen Konfessionen, sondern auch anderen Bekenntnissen Religionsunterricht zugestanden werden?
- Wie kann zugleich gemeinsames Lernen aller auch auf religiösem Gebiete ermöglicht werden?

Bestehende Modelle bieten allenfalls Lösungsansätze in die eine oder andere Richtung, was dem Problem in seiner Komplexität aber keineswegs gerecht wird. Dieses Problem muß im Falle Deutschlands als in der Geschichte und den aus dieser gewachsenen institutionellen Formen gesehen werden. Die aktuelle Diskussion rund um die Fragen über Religionen in der Schule und Religionsunterricht, weisen auf Probleme institutioneller Art hin. Es ist ein wichtiger Schritt, islamischen Religionsunterricht einzurichten³. Aber

²Dies zeigt sich an unterschiedlichen Stellen, zum Beispiel:

- Forschungsvorhaben sind zumeist an Finanzierungen gebunden. Daher müssen Forschungsgruppen sich gegeneinander abgrenzen und ein spezifisches Profil entwickeln, um Gelder bewilligt zu bekommen. Dieses 'gegen' wirkt sich auch auf die Forschungsgegenstände aus.
- Die Diskussion um konfessionellen Religionsunterricht oder nicht berührt in Deutschland den Zuständigkeitsbereich der Kirchen. Hier geht es ganz klar darum, Einflußbereiche geltend zu machen.
- Eine Einführung von islamischem Religionsunterricht wäre ein deutliches gesellschaftspolitisches Signal an Muslime und an alle anderen. Ein Zeichen für Akzeptanz und Gleichberechtigung im herkömmlichen System.

³John Hull kritisiert diesen Ansatz als *pluralisation of learning religion*. Das heißt, konfessionsgebundener Religionsunterricht wiederholt, entsprechend der Anzahl der Religionen und von einem Repräsentanten der betreffenden Religion unterrichtet. Er gibt zu bedenken, daß so die Freiheit der Schülerinnen und Schüler nicht gefördert werde. *It offers freedom to the religion which is being thought, a freedom of non-competitive transmission but it does not enhance the freedom of the student because it does not expand the affective sympathies or the cognitive horizons of the student, who is left with a single freedom – whether to respond to the transmitted religion or not* (S. 1-8 [102]).

es ist eben nur ein Schritt. Sollen Identität und Verständigung in der Schule gefördert werden, so ist Religionsunterricht in der eigenen Religion oder dem eigenen religiösen Hintergründe wichtig und zusätzlich ein Fach, in dem für alle und gemeinsam Interfaith Unterricht vorgesehen ist. Nur so kann aus Unterweisen Unterrichten werden.

6.1.1. Das Projekt Weltethos und Religionsunterricht, Johannes Lähnemann

In der Debatte um die Erklärung zum Weltethos versuchen Johannes Lähnemann und andere die Relevanz dieser Erklärung für die Pädagogik herauszustellen und die Notwendigkeit aufzuzeigen, das Projekt Weltethos auch schulpraktisch weiterzuentwickeln. Das Projekt Weltethos wird als eine Herausforderung für die Erziehung beschrieben. Johannes Lähnemann, evangelischer Religionspädagoge, setzt sich konsequent für die pädagogische Umsetzung des Projekt Weltethos in der Erziehung, im speziellen der Schule, ein. In organisatorischer Hinsicht spricht er sich für einen Religionsunterricht an Schulen⁴ aus, welcher konfessionsbezogen und konfessions-kooperativ ausgerichtet sein soll⁵ und bemüht sich in diesem Zusammenhang um den Aufbau eines islamischen Religionsunterrichtes⁶.

Johannes Lähnemann ergänzt Hans Küngs Maximen⁷ um eine weitere: *Kein Frieden, kein Dialog und keine Grundlagenarbeit in den Religionen ohne erzieherische Bemühung* (S. 496 [134])⁸. Als einen Vorteil der Weltethos-Erklärung erachtet er die Basis

⁴Johannes Lähnemann begründet schulischen Religionsunterricht mit dem Hinweis auf den Aufgabenbereich der Erziehung, der sich mit Sinnfragen, Werten und ethischen Themen in Beziehung zu weltanschaulichen und religiösen Traditionen beschäftigt. Dies vor allem im Hinblick auf eine plurale Gesellschaft. (S. 500 [134]).

⁵Für einen konfessionsbezogenen Religionsunterricht spricht laut Johannes Lähnemann die Notwendigkeit, die Identität in Bezug zur eigenen Tradition und Kultur zu festigen, ohne eine religiös-weltanschauliche Engführung, sondern mit gezielter Ausrichtung an Dialogfähigkeit. Erst auf dieser Basis könne es eine wirkliche Begegnung mit anderen Traditionen und Kulturen geben (S. 500 [134]).

⁶Islamischer Religionsunterricht könnte bald als normales Unterrichtsfach an deutschen Schulen unterrichtet werden. So wird an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg eine Professur für Islamische Religionslehre im Rahmen des Interdisziplinären Zentrums für islamische Religionen eingerichtet. Dies bedeutet, daß die Philosophische (Islamwissenschaft), Erziehungswissenschaftliche und Juristische Fakultät daran beteiligt sind, sowie Islamische Religionslehre. Skizziert wird der Studiengang wie folgt: *Das Studium vermittelt die Grundlagen des Islam [...], Kenntnisse der Weltreligionen und islamische Fachdidaktik/Religionspädagogik. Praktika werden in Kooperation mit dem Modellversuch Islamunterricht an einer Erlanger Schule angeboten. [...] Es ist im Umfang analog zu den Unterrichtsfächern Evangelische und Katholische Religionslehre aufgebaut [...]* (Mediendienst FAU-Aktuell Nr. 3996, 27.01.2005 [154]).

⁷Bei den im Projekt Weltethos formulierten Maximen handelt es sich um:

- Kein Überleben ohne ein Weltethos,
- Kein Weltfrieden ohne Religionsfrieden,
- Kein Religionsfrieden ohne Religionsdialog,
- Kein Religionsdialog ohne Grundlagenforschung [86].

⁸Zu dieser Feststellung kommt auch Christel Hasselmann in ihrem Buch *Die Weltreligionen entdecken*

6. Religionspädagogische Modelle

des Weltethos, auf der sich generell ethisch orientierte Menschen begegnen können. Dies schließt sowohl religiöse Menschen als auch solche ohne religiöses Selbstverständnis, mit humanistischen Grundwerten, ein (S. 218 [133]). Gerade in diesem Punkt wird die Weltethos-Erklärung für die Allgemeine Pädagogik relevant und übersteigt den Rahmen reiner Religionspädagogik⁹.

Als Zielvorstellung für die Zukunft weist Johannes Lähnemann für eine christliche Religionspädagogik zum einen aus, daß sie *interreligiös-dialogisch* zu entwickeln sei und desweiteren für die Pädagogik ein *fächerübergreifendes aufbauendes Lernen in unseren Schulen*. Dabei könnten wir es *uns nicht leisten, auf die Fachkompetenz der Nachbarfächer zu verzichten* (S. 228,229 [133]). Es geht in kultureller und religiös-weltanschaulicher Hinsicht darum, *die Heranwachsenden auf ein Zusammenleben vorzubereiten, das nicht von Vorurteilsbarrieren belastet ist, in dem vielmehr ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, das zur Entgrenzung und Bereicherung der Lebenshorizonte auf allem Seiten führt* (S. 229, 230 [133]).

Johannes Rehm beschreibt die Weltethos-Erklärung als ein Schriftstück, das eine auch im pädagogischen Bereich elementare Frage formuliert (S. 79 [201]). Er spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, eine *Pädagogik des Dialoges* zu entwickeln (S. 77 [201]). Dies betrifft ethisches Lernen unter Berücksichtigung verschiedener religiöser und weltanschaulicher Traditionen. Johannes Rehm verweist auf eine Rede Hans

ihr gemeinsames Ethos. In ihrem abschließenden Kapitel erörtert sie die Aussage: Keine Zukunft ohne interreligiöse Erziehung! Sie betont explizit, daß *religiöse Erziehung notwendig ist, steht außer Frage. Nur dürfen m.E. auf keinen Fall religiöse und interreligiöse Erziehung alternativ zur Disposition gestellt werden* (S. 254 [86]). Wobei sich hierin meines Erachtens das Dilemma bisheriger religionspädagogischer Diskussion in Deutschland andeutet. Religionsunterricht oder LER heißt allzu oft die Devise und konfessions-kooperative Modelle sind nur einer der notwendigen Schritte. Auch Johannes Rehm untersucht die Implikationen des Weltethos in praktischer Hinsicht. Er analysiert hierzu die religionspädagogische Dimension des Weltethos. Dabei hebt Johannes Rehm die Bedeutung der Weltethos-Erklärung hervor hinsichtlich der Tatsache, daß sie sich im Grunde an alle Menschen guten Willens richtet und damit religiöse und nicht-religiöse Menschen einschließt. Desweiteren schätzt er das Projekt Weltethos und die Weltethos-Erklärung als besonders geeignet ein, um dem Wunsch *einer pluralen Gesellschaft [...] nach einer Basis gemeinsamer ethischer Grundüberzeugungen Rechnung [zu tragen], ohne Pluralität und persönliche Freiheit einschränken zu wollen* (S. 82 [201]).

⁹Die Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit in einem politischen Gebilde wie Deutschland zeigt sich beispielsweise am Beispiel der Einbürgerungsdebatte und der entsprechenden Tests. Beurteilt Johannes Lähnemann die bisherigen Bemühungen der interkulturellen Erziehung als weitgehend geglückte Beiträge zur Integration ausländischer Kinder in den Schulen (S. 219 [133]), so muß angesichts der Diskussion in den Medien und politischen Gremien doch kritisch angefragt werden, ob diese Integration nicht doch eher mit einseitiger Assimilation der 'Anderen' verwechselt wird. In der Süddeutschen Zeitung stellt beispielsweise Heribert Prantl in Bezug auf die Einbürgerungsfragebögen fest, daß *die deutsche Einbürgerungsdebatte [...] vor allem eine Selbstfindungsdebatte [ist]. Zur Integration der Ausländer findet man so nicht*. Es ist hier, wohl gemerkt, nicht von Mitbürgern, sondern von Ausländern die Rede. Desweiteren sollte *Staatsbürgerschaftspolitik [...] auf die Einladung hinauslaufen, Deutscher zu werden und sich dafür anzustrengen; tatsächlich aber funktioniert sie wie eine Ausladung. Man hält sich die Leute mit ausgestrecktem Arm vom deutschen Leib* [191]. An diesem Beispiel wird deutlich, wieviel Handlungsbedarf besteht und dies sowohl in religionspädagogischer wie auch allgemein pädagogischer Hinsicht.

Küngs, in der dieser die Ansicht vertritt, der Weltethos-Erklärung würde Glaubwürdigkeit von jungen Menschen geschenkt, weil sie nicht von Institutionen wie etwa einer Kirche legitimiert sei, sonder von religiösen Menschen. Er zitiert Hans Küng: *Das Dokument ist der Ausdruck gelebter Pluralität. Menschen aus verschiedenen religiösen Traditionen können dieses Dokument akzeptieren, aber auch nichtreligiöse Menschen. Denn wie man die ethischen Forderungen begründet, ob christlich oder jüdisch, muslimisch oder buddhistisch, religiös oder nicht religiös, wird in der Erklärung bewußt offen gelassen. Dies ist wichtig insbesondere für Jugendliche, die in einer agnostischen-bis atheistischen Umgebung aufgewachsen sind* (S. 80 [201]). Dies bedeutet konkret, daß in der Beschäftigung mit der Erklärung zum Weltethos die Grundlage für eine geteilte ethische Basis in einer heterogenen Gesellschaft gelegt werden kann.

Johannes Lähnemann sieht die Chancen der Religionen, die es schaffen, ihre jeweilige religiösen Traditionen in der Auseinandersetzung mit den Entwicklungen in der Gegenwart zu aktualisieren (S. 498 [134]), darin, *ihre Wertetraditionen in die gegenwärtige pluralistische Wirklichkeit hinein zu vermitteln. Sie bedürfen nicht der Vereinheitlichung, sondern der Spezifizierung, um aus ihrer jeweiligen Tradition – mit ihrer Spiritualität, ihren Erkenntnisgrundlagen, ihrer sozialen und ethischen Gestaltung – Lebenssinn zu geben und verantwortliches Handeln zu inspirieren* (S. 497 [134]). Dies ist die Aufforderung an Theologien und Religionsgemeinschaften, sich nicht auszuruhen, sondern sich den Herausforderungen der Zeit immer wieder neu zu stellen¹⁰.

Als einen besonderen Schatz der Religionen erachtet Johannes Lähnemann deren Rückbindung (religio), ihre spirituelle Dimension und die Antwortversuche angesichts der Grenzen und Grenzerfahrungen menschlicher Existenz. Hiermit unterstreicht er die Bedeutung, die der Ausbildung der eigenen Identität zukommt und des wechselseitigen Bezogenseins auf die Anderen. Kurz spricht Johannes Lähnemann *die Emanzipation von religiös-weltanschaulicher Bevormundung* (S. 221 [133]) an. Dabei handelt es sich um ein nicht zu vernachlässigendes Element, dem der Selbstkritik der eigenen Tradition.

In pluralen Gesellschaften kann eine Identität nur dann als gut entwickelt erachtet werden, wenn sie nicht nur als Rückzugsort im womöglich als Durcheinander erlebten Pluralismus gesehen wird, sondern als Ausgangspunkt für die Begegnung mit-ein-ander. Die Verschiedenheit der einander jeweils Anderen gilt es als positives Element in der Erziehung erfahrbar zu machen und konstruktiv zu nutzen. Genau hierin weist die Auseinandersetzung mit dem Projekt Weltethos über den rein religionspädagogischen Rahmen hinaus. Die von Johannes Lähnemann angesprochene konfessionell-kooperative Ausrichtung eines Religionsunterrichtes kann in diesem Zusammenhang lediglich als ein Schritt

¹⁰Herbert Haag formulierte diese Herausforderung für die katholische Kirche in dem Satz *Nur wer sich ändert, bleibt sich treu* ([84]).

6. Religionspädagogische Modelle

angesehen werden, die dieser gesamtpädagogischen Dimension Rechnung trägt.

Johannes Lähnemann weist darauf hin, daß die starken Friedensbewegungen, die religiöse Wurzeln haben, und deren Erfahrungen bislang nicht ausreichend gewürdigt werden. Ebenso fehlt eine hinreichende Untersuchung der pädagogischen Relevanz der Arbeit der Friedensbewegungen. Als einen wichtigen Aspekt beschreibt Johannes Lähnemann, daß es darauf ankommt, *den Glauben des anderen in dessen eigener Sicht kennen- und verstehen zu lernen* (S. 504 [134]). Daraus würde folgen, der wirklichen Begegnung Raum zu geben und hierbei dem Zuhören ein großes Gewicht beizumessen. Dies verlangt die Entwicklung mehrerer Fähigkeiten. Zunächst gilt es zu lernen, eine kritische Distanz zur eigenen Ein-sicht einzunehmen, desweiteren ist die Empathiefähigkeit zu schulen und sich im Perspektivewechsel zu üben. Johannes Lähnemann beschreibt dies als *in den Schuhen des anderen gehen* (S. 504 [134]). In diesen Zusammenhängen kommt dem Wort 'Austausch' eine große Bedeutung zu. Es wird auf den verschiedensten Ebenen etwas ausgetauscht. Seien es Gedanken, Anregungen, gute Wünsche oder Menschen (im Schüleraustausch). Als eine Erfahrung des V. Nürnberger-Forums 1994 beschreibt Johannes Lähnemann die der wechselseitigen Inspiration. *Unser Forum hat allerdings auch gezeigt, daß wir im Blick auf theologische und ethische Inspirationen, wie sie sich aus dem Religionendialog ergeben können, erst ganz am Anfang stehen* (S. 222 [133]). Meines Erachtens kommt hier der praktischen Arbeit vor Ort eine große Bedeutung zu. Das inspirierende Lernen kann nicht von oben nach unten verordnet werden. Inspirierendes Lernen ist für Kinder und Erwachsene, die sich beruflich am Religionsdialog beteiligen, verschieden. Auf der Ebene der Laien, Kinder-Frauen-Männer, müssen Räume für gemeinsame und geteilte Erfahrungen geschaffen werden. So ließe sich auch der 'theoretische' Dialog der Religionen durch Beiträge von 'unten' bereichern¹¹.

Einen großen Handlungsbedarf sieht Johannes Lähnemann in der mangelhaften oder fehlenden Vernetzung von Projekten, Modellen und Initiativen sowie deren wissenschaftlicher Aufarbeitung. Vor allem in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werde versäumt,

¹¹In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob ähnlich der Entwicklung bei der Biblexegese, wie sie beispielsweise Gerhard Büttner und Jörg Thierfelder thematisieren, wenn sie Kinder als Exegeten betrachten und dabei das Handwerkszeug kindlicher Bibeldeutung analysieren, eine ähnliche Forschung und Fragestellung auch hinsichtlich der Rezeption von Religion und der Religion der Anderen aus Perspektive von Kinder und Jugendlicher nötig ist. Dies würde eine konstruktive Auseinandersetzung mit Rezeptionstheorien bedeuten, mit der Konstruktivistischen Theorie und der Frage nach der Pluri-Interpretabilität von beispielsweise religiösen Texten und Riten. Es stellt sich die Frage, ob die Punkte Friedrich Schweitzers, die Gerhard Büttner und Jörg Thierfelder zitieren, auch für die Begegnung mit anderen Religionen zutreffend sind. Diese Punkte sind:

– *Rezeptionsprozesse von Kindern und Jugendlichen [sollen] sorgfältig wahrgenommen und dokumentiert werden.*

– *Keine [psychologische] Theorie kann vorwegnehmen, was bestimmte Kindern und Jugendlichen tatsächlich denken, was sie interessiert, beunruhigt und bewegt.*

– *[Die Arbeit mit Kindern] bedarf [...] eines didaktischen Settings, bei dem Kindern und Jugendlichen mit ihren Deutungen wirklich zum Zuge kommen können.* (S. 106 [29]).

ausreichende Kenntnisse über die Kulturen und Religionen der Anderen zu vermitteln (S. 506, 507 [134] und S. 225 [133]). Dies bezieht Johannes Lähnemann zum einem auf die Religionslehrerinnen und Religionlehrer, erachtet es aber auch generell für alle anderen als relevant, wenn er schreibt, *elementare Kenntnisse über die für unsere Schulen relevanten religiösen und kulturellen Traditionen müßten zum Ausbildungskanon der Lehrer überhaupt gehören* (S. 234 [133]).

Johannes Rehm ergänzt die Ausrichtung an ökumenischen, interkulturellen und interfaith Lernen mit dem Hinweis auf die Entwicklung einer Pädagogik des Dialoges, des Eingehens auf die Friedenspädagogik (S. 75 [201]) und im Blick auf die Religionspädagogik eine neue Akzentuierung der Weltreligionen-Didaktik, weg von einem *an der religiösen, rituellen Praxis orientierten phänomenologischen Ansatz*¹² (S. 85 [201]).

Bei der Analyse der Unterrichtsprojekte Weltethos fallen zwei Hauptbereiche ins Auge, die von Lehrerinnen und Lehrern aus der Erklärung zum Weltethos aufgegriffen wurden, um sie in der Schule pädagogisch umzusetzen. Dies sind zum einem die ‘unverrückbaren Weisungen’, die sich in allen Weltreligionen finden, und zum anderen das Ermöglichen authentischer Religionenbegegnungen. Dies wird als Entsprechung zu zwei Prinzipien des Projekt Weltethos angesehen: Keine Weltordnung ohne ein Weltethos und kein Weltfrieden ohne Religionsfriede (S. 10 [132]).

6.1.2. Dialogischer Religionsunterricht, Wolfram Weiße

Wolfram Weiße betont mit seinen Arbeiten zum dialogischen Religionsunterricht in Hamburg, daß einem Religionsunterricht für alle ein fester Platz im Bildungssystem Schule zukommt. Wolfram Weiße erachtet seine Arbeiten als Versuch, die Frage nach der Legitimität eines Religionsunterrichtes im schulischen Rahmen, zu beantworten. Grundsätzlich ist dies nach seiner Ansicht ein Weg vom ‘Monolog’ zum ‘Dialog’ (S. 3 [247]).

Als spezifische pädagogische Aufgabe wird die soziale Funktion dieses Religionsunterrichtes, der nichtkonfessionell ist, erachtet. In und durch diesen Unterricht wird ein Lernfeld eröffnet für Toleranz und religionsübergreifende Verständigung. Wolfram Weiße schreibt über diese pädagogische Relevanz, *thus Religious Education can become a field of experience in the biography of pupils that shows them that it is possible to live*

¹²Indem Johannes Rehm eine Weiterentwicklung hin zu einer ethisch fundierten Weltreligionen-Didaktik anregt (S. 85 [201]), wobei er dabei auch eine dialogische Orientierung in den Blick nimmt, aber als allein nicht ausreichend beschreibt (S. 86 [201]), entwirft er eine Perspektive, die zwischen den Modellen von Johannes Lähnemann und Wolfram Weiße vermittelt. Damit bewegt sich Johannes Rehm genau im Spannungsfeld zwischen diesen Modellen für Religionsunterricht. Grenzen sich diese beiden mit ihren Modellen noch stark voneinander ab, um ihr ‘eigenes’ Modell zu profilieren, so deutet sich bei Johannes Rehm an, daß die Notwendigkeit einer dialogischen Vermittlung beider Ansätze und ihrer jeweils berechtigter Forderungen der Sache dienlicher wäre. Denn es gibt Vorzüge bei beiden Modellen, die gänzlich aufzugeben nicht angemessen ist.

6. Religionspädagogische Modelle

their lives and positions without fear, self discrimination and discrimination of others, while at the same time respecting attitudes, positions and lifestyles of other people with their religion, ideology and culture. [...] In this sense Religions Education would have to answer the question, as to whether people from different cultural, political or religious backgrounds can live together peacefully or not (S. 191-208 [249])¹³. Hieran wird deutlich, daß die pädagogische Aufgabe des dialogischen Religionsunterrichtes nicht zuallererst in der Vermittlung von Wissen gesehen wird, sondern vor allem darin, daß junge Menschen kompetent werden, auf der Basis ihrer individuellen Erfahrungen ins Gespräch zu kommen. Dialog und Kommunikation sind somit Prinzip dieser Konzeption und nicht lediglich Methode. Wolfram Weiße merkt an, daß über Religion zunehmend auch hinsichtlich interkultureller Bildung nachgedacht wird. Religionen als Chance, den Dialog der Kulturen positiv zu unterstützen¹⁴. *Begegnung und Dialog erscheinen nicht nur als notwendig, um den Anderen, sondern auch, um sich selbst zu verstehen* (S. 1 [250])¹⁵.

Vor diesem Hintergrund wird es einsichtig, wenn Wolfram Weiße davon abrückt, die Weltreligionen als solche im Religionsunterricht zu thematisieren. Er zieht es vor, statt von Weltreligionen von Nachbar-Religionen zu sprechen¹⁶. *The expression 'Neighbour-Religion' is directed to what my neighbour in the class-room, in my village or town, and in the global village is believing. [...] in the centre [is] not a certain belief-system. 'Neighbour-religion' refers to ordinary people in the neighbourhood, not to key – representatives of religious organisations. [...] dialogue from below* (S. 191-208 [249]). Dies ist ein wichtiges Element des dialogischen Religionsunterrichtes. Er basiert auf Erfahrungen und stellt einen Dialog von unten dar, einen 'grass-root-dialogue'¹⁷. Dieser läßt sich nach Wolfram Weißes Einschätzung schwerlich durch einen homogenen konfessionellen Religionsunterricht erreichen. Er plädiert dafür, die Chance zu nutzen, die sich durch die Heterogenität innerhalb einer Klasse anbietet. Die Vielzahl verschiedener Kulturen

¹³Einige Texte von Wolfram Weiße sind in englisch verfaßt und veröffentlicht worden.

¹⁴Halima Krausen schreibt aus muslimischer Sicht zum Hamburger Lehrplan Religion in der Primarstufe. Sie unterstreicht die Notwendigkeit den Dialog ernster zu nehmen und weiter zu gestalten. Drei Hauptprobleme spricht sie an:

1. weitgehend folkloristische Engführung der Diskussion, *statt Wahrnehmung und Respekt vor Werten und Gefühls- und Denkstrukturen der jeweils anderen religiösen und kulturellen Tradition*,
2. auch nach Jahrzehnten wenig wirkliche Kenntnisse voneinander, forciert durch verzerrende Darstellung in den Massenmedien,
3. oft wird über- statt miteinander gesprochen (S. 179 [128]).

¹⁵Dies im Anschluß an Emmanuel Lèvinas Ethik als Relation mit dem Anderen. Die Verantwortung für den Anderen wird als Voraussetzung für die eigene Subjektivität gesehen (S. 2 [250]).

¹⁶Wolfram Weiße skizziert an anderer Stelle die Entwicklung in der Pädagogik, die von der 'Ausländerpädagogik' hin zur Interkulturellen Pädagogik verlaufen ist und parallel dazu in der Religionspädagogik von den Fremdreigionen zu den Weltreligion. Als einen nächsten Schritt entwickelt Wolfram Weiße den Terminus Nachbarreligionen (S. 81 [248]).

¹⁷Gerade hierin sieht Wolfram Weiße einen wesentlichen Unterschied zu den Überlegungen rund um Hans Küngs Projekt Weltethos. Er charakterisiert Hans Küngs Ansatz als *learning 'from above'* (S. 191-208 [249]).

und Religionen gilt es nicht als Kriterium zur Trennung, beziehungsweise Aufteilung der Schülerinnen und Schüler zu nutzen, sondern als Gelegenheit zum Dialog und zum Lernen miteinander (S. 191-208 [249]). Dadurch wird der Religionsunterricht sowohl interkulturell, als auch kontextuell (S. 5 [250]).

Das Besondere an der Situation des Religionsunterrichtes in Hamburg: Anders als in den meisten anderen Bundesländern wird in Hamburg der Religionsunterricht in den letzten fünfzig Jahren nicht nach Konfessionen getrennt unterrichtet. Es gibt einen Religionsunterricht für alle¹⁸. Nach Wolfram Weiße versteht Hamburg sich als eine multikulturelle Stadt, in der Menschen mit den verschiedensten kulturellen und religiösen Hintergründen zusammenleben. Mehr als hundert Sprachen, Bekenntnisse und Religionen fänden sich in dieser kosmopolitischen Stadt. *Hamburg always had the selfunderstanding to be a liberal city, where differences of belief did not count and where people from around the world are living* (S. 91-208 [249]).

Bei der näheren Betrachtung wird deutlich, daß Koexistenz nicht genug ist. Es ist unerlässlich, dialogische Strukturen zu entwickeln, zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen. Wolfram Weiße weist auf die Haltung der Öffentlichkeit zum Religionsunterricht für alle hin¹⁹. Dies zeigt meines Erachtens zum einen, daß die Relevanz von religiöser Erziehung durchaus wahrgenommen wird, zum anderen daß noch mehr zu tun ist, denn trotz dieser Art des Religionsunterrichtes sei auch in Hamburg eine Entwicklung zu verzeichnen, die Wolfram Weiße wie folgt umreißt. [...] *in the same time there is a development of a rising xenophobia and a mistrust in 'fundamentalistic' muslims, especially since 11. September 2001. So all initiatives and forces working for a better understanding between different population-groups now are as well more necessary as well as more difficult. It is in this context that we understand the task of our educational work* (S. 191-208 [249]). Desweiteren zeigt sich der Bezugs-

¹⁸Nach Andreas Verhülsdonk liegt dies am Verzicht der katholischen Minderheit, in Hamburg einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen einzurichten und ein katholisches Schulwesen auszubauen (S. 414 [240]).

¹⁹Landesschulbeirat (1999): *The ability to find a new consensus – and this will get more important in future – is a main aim of our society. Religious Education can help to form this ability in discourse with other religious traditions and opinions. Such an ability to dialogue needs tolerance and empathy for the other as a basis* (S. 191-208 [249]).

Die Partei der Grünen (2000): *A dialogical Religious Education is considered to be necessary for social freedom in the city: It is important as a signal to foster the acceptance of the multiethnic mixture through the opening of Religious Education and schools as a whole. This has to happen or else we are laying a social bomb* (S. 191-208 [249]).

Die Ausländerbeauftragte der Stadt Hamburg (2001): *Thinks it important to lay more emphasis on religion and Religious Education [...] considering the question of equality of immigrants. [...] She favours a dialogue-orientated Religious Education, that does not deepen the splitting of society, but that as a 'Religious Education for all' can lead to mutual understanding and the knowledge, that normality in society is connected to cultural and religious diversity. [...] I plead for a normalization of dialogue* (S. 191-208 [249]).

6. Religionspädagogische Modelle

rahmen von religiöser Erziehung in der Schule. Diesem Unterricht werden soziale und pädagogische Aufgaben beigemessen, die Kompetenzen vermitteln, um 'unity in diversity' leben zu können. Dieser Unterricht muß mehr leisten, als 'nur' Wissen zu vermitteln. Der Ausgangspunkt des dialogischen Religionsunterrichtes sind nicht bereits erworbene Kenntnisse. Die schon vorhandenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind die Basis für den Dialog, nicht religiöse Kenntnisse oder religiöse Kompetenzen. Gemeinsam lernen die Schülerinnen und Schüler. Die religiöse Dimension wird als Element des Konzepts von interfaith Erziehung erarbeitet (S. 191-208 [249]). Der dialogische Religionsunterricht fußt also in einem schulpädagogischen Ansatz, *der angesichts zunehmender kultureller Heterogenität und sozialer Spaltung der Bevölkerung nicht die Aufgabe hat, Trennungen zu spiegeln oder gar zu vertiefen* (S. 4 [250]), sondern ein interfaith und interkultureller Religionsunterricht zu sein. Unverzichtbar ist es, Verschiedenheiten innerhalb von Religionen nicht zu vernachlässigen und nicht-religiöse Schülerinnen und Schüler nicht auszuschließen.

In seinen Ausführungen geht Wolfram Weiße auf soziale Implikationen eines solchen Religionsunterrichtes ein. Im Anschluß an Giddens (S. 5 [249]) sieht er in religiösen Gemeinschaften solche Elemente einer Gesellschaft, die unter anderen eine aktive Rolle in einer Demokratie spielen sollen. Soziale Bewegungen, die sich an der politischen Entscheidungsfindung beteiligen können. Schule ist hierfür ein Forum. Es kann gemäß des Prinzips der Partizipation gemeinsam gelernt werden. Er zitiert dazu den Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht Hamburgs²⁰. *The claim to socio-political relevance of Religious Education is emphasized in this statement: The formulated central questions of tolerance, interreligious communication, perception of differences without discrimination, the reduction of injustice and a commitment to a peaceful life with one another are emphasized with great clarity. Religious education therefore plays an important role in central questions of society* (S. 191-208 [249]). Es wird deutlich, daß dem dialogischen Religionsunterricht eine pädagogische und gesellschaftliche Aufgabe beigemessen wird. Desweiteren geht er kurz auf Peter L. Berger ein und dessen Warnung, den sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft zu vernachlässigen (S. 191-208 [249]). Eine Konsequenz daraus ist die Forderung eines Dialogs auch auf mittleren und unteren Ebenen, das heißt zwischen den Menschen, den Laien²¹.

²⁰Der Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern des Christentums, des Judentums, des Islam und des Buddhismus zusammen und bezieht unterschiedliche Berufsgruppen ein. Die Arbeit dieses Kreises ist ein Zeugnis für die Möglichkeit, auch bei unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit gemeinsam Konsens zu finden (S. 7 [250]).

²¹Ähnliche Forderungen und Überlegungen finden sich auch in der Literatur und den Projekten rund um 'Cohesion in the Community' in Großbritannien. Für Leicester weisen Haseeb Ahmad, Patricia Roberts-Thomson und Irene Kszyk unter anderem folgende Perspektiven aus: Die Förderung der sozialen Integration verschiedener Gemeinschaften in Leicester. Ein Aspekt sind kulturübergreifende Kontakte zu etablieren. In den Blick nehmen sie dabei Familien-Freundschaft-Nachbarschaft, Schulpart-

Dies unterstreicht die Skizze, die Wolfram Weiße vom dialogischen Religionsunterricht wie folgt auszeichnet: *Religious Education should make a dialogue in [the] classroom possible, [...] Dialogue in the classroom fosters respect for other religious commitments and refers to the relevance of a possible assurance or making of an own religious commitment while [at the same time] critically monitoring [...]. Such a Religious education must be understood in the context of an educational approach, that should not mirror the separation and social division of the population, or even increase it, but should lead to a reciprocal understanding with esteem accorded to the differences* (S. 191-208 [249]). Dies ist von pädagogischer Seite ein starkes Argument gegen einen ausschließlich konfessionellen Religionsunterricht²². Desweiteren klingt an, daß Kritik und Selbstreflexion einen nicht zu vernachlässigenden Stellenwert einnehmen. Das Prinzip des Dialoges begründet zum einem theoretisch das Konzept des dialogischen Religionsunterrichtes, zum anderen kommt dem Dialog in praktischer, methodischer Hinsicht auch eine besondere Bedeutung zu.

Um den Ansatz des dialogischen Religionsunterrichts auch religionspädagogisch zu untermauern beruft sich Wolfram Weiße auf das dialogorientierte Arbeiten Ingo Baldermanns. Ingo Baldermanns Didaktik versteht Wolfram Weiße als dialogorientierten Ansatz (S. 6 [250])²³. Nicht vernachlässigt werden darf in diesem Zusammenhang, daß es sich hierbei um einen spezifisch christlichen Begründungszusammenhang handelt, aus der Bibeldidaktik hergeleitet. Es stellt sich die Frage, ob für einen Religionsunterricht, der bewußt für alle ist, nicht entsprechende Begründungszusammenhänge auch aus an-

nerschaften, kulturelle Festivals, interfaith Aktivitäten und interkulturelle Veranstaltungen [5].

²²Ergebnisse der empirische Forschung bestätigen die Gefahr einer Polarisierung durch konfessionsgetrennten Religionsunterricht. Barbara Asbrand schreibt beispielsweise in der Analyse ihres empirischen Forschungsprojekts, daß durch den konfessionellen Religionsunterricht unnötige Polarisierungen forciert werden und ein solcher Religionsunterricht nicht die Lebenswelt der Kinder spiegelt. [...] *erleben die Kinder die Trennung im Religionsunterricht als eine Trennung und Polarisierung nach dem Kriterium der Nationalität* [Denn kulturelle und religiöse Hintergründe sind nach wie vor oft miteinander verknüpft] [...] *Durch die Existenz des christlichen Religionsunterrichtes und das Nicht-Vorkommen nichtchristlicher Religionen und nicht-religiöser Sinnangebote in der Schule wird den SchülerInnen demonstriert, welche religiösen Traditionen in unserer Gesellschaft als wichtig angesehen werden [...] damit wird die Marginalisierung der nicht-christlichen MigrantInnen in der Schule fortgesetzt* (S. 12, 13 [11]). Sie betont dabei, daß die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes das Problem der Trennung und Polarisierung nicht löst. Desweiteren führt sie aus, *in einer Grundschule für alle Kinder müssen alle Kinder einer Klasse die Gelegenheit haben, sich mit religiösen, ethischen und philosophischen Fragen auseinanderzusetzen. [...] Der konfessionelle Religionsunterricht als Fachunterricht verhindert, daß sich die Klasse gemeinsam mit wichtigen ethischen, philosophischen und religiösen Fragen beschäftigt* (S. 14, 15 [11]).

²³Drei Elemente hebt Wolfram Weiße an Ingo Baldermanns dialogischem Ansatz hervor. Dabei handelt es sich um die Bedeutung von Hoffnung, die zentrale Stellung der Bibel (als eines Buches, das Im-Gespräch-Sein spiegelt) und dialogische Lernwege. Er zitiert Ingo Baldermann, *doch um wahrhaft Mensch sein zu können, ist ein anderes Lernen notwendig, in dem ich als Subjekt immer neu herausgefordert werde, durch Begegnungen, die mich verändern. Nur so kann ich lernen, ich selbst zu sein* (S. 6 [250]).

6. Religionspädagogische Modelle

deren religiösen und weltanschaulichen Traditionen heranzuziehen wären.

Der dialogische Religionsunterricht schließt sich laut Wolfram Weiße an die Philosophie und Pädagogik Martin Bubers an, die Arbeit des Erziehungswissenschaftlers Helmut Peukert und die Philosophie von Jürgen Habermas. Dies sind Reflexionen zur dialogischen Struktur des Religiösen und Folgen für eine andere Ausrichtung der Pädagogik, die pädagogische Umsetzung diskurs-ethischer Konzepte und die Bedeutung des Religiösen für soziale Fragestellungen (S. 191-208 [249]). Im Hinblick auf die theologische Diskussion²⁴ stellt Wolfram Weiße vor allem die ökumenische Theologie nach Hans Jochen Margull und Paul Knitters pluralistische Theologie der Religionen²⁵ als Bezugspunkt heraus²⁶. Ein wesentlicher Begründungszusammenhang bei diesen beiden Konzepten kann darin gesehen werden, daß bei beiden die Bewegung von unten wichtig ist und der Aspekt der Kritik. Bei der ökumenischen Theologie ist das vor allem der konziliare Prozeß für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, bei der pluralistischen Theologie der Religionen ist dies der befreiungstheologische Kontext und die kontextuelle Einbettung. Dies impliziert meines Erachtens einen stark emanzipatorischen Charakter des Hamburger Modells. Verdeutlichen läßt sich dies an Wolfram Weißes Überlegungen zur Kritik im Rahmen eines solchen Religionsunterrichtes. Er schreibt, *with this, the interreligious dialogue becomes a critical and a transforming project, urging to change unjust conditions on the one hand, and facing religions with a critical examination of their own practices, on the other hand* (S. 191-208 [249]). Kritik bedeutet in diesem Sinne zweierlei. Kritik an den herrschenden Umständen mit dem Ziel, sich für Gerechtigkeit einzusetzen und Kritik in Form von Selbstkritik. In dieser Expliziertheit findet sich dieses so wichtige Element bei anderen nicht.

²⁴Es darf nicht außer Acht gelassen werden, daß die theologischen und religionspädagogischen Grundlagen im christlichen Umfeld zu verorten sind. Hier wäre meines Erachtens eine Erweiterung wünschenswert. Auch andere Religionen und Weltanschauungen bieten Konzepte an, die mit bedacht und eingebracht werden können. Halima Krausen beispielsweise merkt in ihrer Kritik Bereiche aus der islamischen Tradition an, die sie gerne beachtet sähe. Dies sind zum einen die theozentrische Perspektive islamischen Denkens und zum anderen ganz konkret ein Nachdenken über:

1. 'Wissen und Vernunft', die eng mit dem islamischen Glaubensbegriff verbunden sind und als Grundlage menschlicher Verantwortung gelten,
2. Verantwortung fördernde Charaktereigenschaften berücksichtigen (*Geduld, Dankbarkeit, Einsicht, Mitgefühl, Weisheit...*) und über den Umgang mit den eigenen Grenzen,
3. Ethik auch im wirtschaftlichen Bereich (S. 180 [128]).

²⁵Gerade an diesen Aspekt schließt Andreas Verhülsdonk seine Kritik am Hamburger Modell an. Dabei macht es den Eindruck, daß der Autor prinzipiell ohnehin gegen einen derartigen Unterricht vorgegangen ist. Sein Vorwurf: *Die Vielfalt der Religionen wird tendenziell auf ein gemeinsames Wesen der Religionen reduziert, dessen Gehalt im Rückgriff auf Knitter mit Begriffen wie Befreiung, Hoffnung, Gerechtigkeit und Frieden beschrieben werden kann. [...] favorisiert ein an der pluralistischen Religionstheologie orientierter Religionsunterricht eine befreiungstheologische und -pädagogische Norm* (S. 416 [240]). Es stellt sich die Frage, was denn daran so falsch ist.

²⁶Kurz würdigt er den Ansatz Hans Küngs, ohne allerdings auf die daraus erwachsene pädagogische Diskussion um das Projekt Weltethos einzugehen (S. 191-208 [249]).

Folgende Aspekte der ökumenischen Theologie nach Hans Jochen Margull sind zentral für das theologische Konzept, das dem dialogischen Religionsunterricht zu Grunde liegt. Dies ist erstens die Einsicht, daß alle Religionen im Werden begriffen sind. Sie sind historisch und die Zukunft ist offen. Zweitens wird auf jedweden Absolutheitsanspruch verzichtet. Es kann keinen objektiven Anspruch auf Absolutheit geben. Drittens das bewußte Umgehen mit Trauer und Verletzungen. Hierzu zählt auch das Akzeptieren der Geschichte und die Einsicht in Unzulänglichkeiten. (S. 191-208 [249])²⁷.

Religiöse Erziehung spielt in diesem Sinne eine wichtige Rolle in der Entwicklung interkultureller Verständigung, für Toleranz und den Frieden in einer Stadt. Für das Gebiet der Pädagogik bedeutet dies, das Partizipation ein Schlüssel zum Frieden ist, der in und durch das Schulleben gefördert und gefordert werden kann (S. 191-208 [249]). *Wer sich für staatsbürgerliche Gleichberechtigung, Partizipation und Gerechtigkeit einsetzt, wird sich auch für die Rechte von Muslimen und anderen religiösen Gruppierungen im Religionsunterricht einsetzen* (S. 10 [250]). Wolfram Weiße zitiert aus einem Brief einer Mutter (Muslimin). [...] *Ignorance of other 'foreign' religions lays a basis for assumptions, falsification, manipulation and hate. I think interreligious education is very important in a time where it is possible (again) in Germany to defame and burn people of other heritage and culture. A school that abstains from interreligious Religious Education abstains from the responsibility it has socially. I so not want my child to be 'foreignized', but that it may live in calmness in a coloured diversity* (S. 191-208 [249]). Die in Hamburg durchgeführte empirische Arbeit kann als ein Hinweis gesehen werden, daß *Schule als eine Insel für einen relativ aggressionsfreien Umgang* miteinander erlebt wird und dies gerade auch in sozialen Brennpunkten (S. 11 [250]). Differenzen müssen nicht zu Unterscheidungen führen, die Diskriminierungen nach sich ziehen, sondern Fremdheit als integrativer Bestandteil des ganz normalen Zusammenlebens begreift.

²⁷Wolfram Weiße geht auf sieben Punkte näher ein, die nach Hans Jochen Margull für den Dialog charakterisierend sind (S. 191-208 [249]).

1. Gleichheit, Gleichberechtigung und Respekt als Basis für den Dialog. Dialog ereignet sich nicht zwischen Religionen, sondern zwischen Menschen.

2. Christliche Identität ist per se nicht monologisch, sondern dialogisch angelegt. Der Ethos des Dialoges ist: *to understand the other as he understands himself*. Daraus folgt das Prinzip, einander teilhaben zu lassen an theologischen Reflexionen.

3. Nicht die Differenzen der Religionen, sondern die menschlichen Grunddispositionen bringen Menschen zusammen. Gegen Klassifizierungen gilt es sich zu wehren.

4. In sozialen Problemen sind oft die konkreten Gründe für Dialoge zu sehen.

5. Interreligiöser Dialog führt nicht zu Synkretismus. Erfahrungen belegen dies.

6. Es gibt Zeiten für Dialog und für Stille. Besonders wegen der historischen Bürde eines dominanten Christentums ist das Erlernen des Zuhörens essentiell.

7. Theologie basiert auf Dialog und nicht auf Wahrheitsansprüchen. Wahrheit ist kein Besitz. Sie formt sich auf dialogischem Wege immer neu.

6.2. England

Im Unterschied zu der in Deutschland sich teilweise um die institutionelle und organisatorische Seite drehende Diskussion, steht die Art und Weise wie Religious Education auszusehen hat, nämlich nicht konfessionell und bekenntnisneutral, nicht zur Debatte. Die Diskussion der Didaktik und Methodik von verschiedenen Religionen im Unterricht hat Vorrang. Es kann nicht davon abgesehen werden, daß es sich nicht allein um pädagogische Reflexionen und Entscheidungen handelt. Es wird der Bereich der Politik, konkret auch der Bildungspolitik, berührt und die historische Entwicklung, die der Religionsunterricht in einem Land 'hinter sich hat'.

Es finden sich einige Aspekte, die für die Diskussion in Deutschland von Interesse sein können.

- Die Entwicklung von Identität in gemeinsamer nicht-konfessioneller religiöser Erziehung.
- Die Frage nach der Motivation, sich mit religiösen Themen zu befassen.
- Die philosophischen und pädagogischen Begründungszusammenhänge.

Die Fragestellungen sind unterschiedlich, ebenso wie die Adressaten. Die Beiträge zur Pädagogik von Religious Education richten sich an alle Lehrerinnen und Lehrer, die dieses Fach unterrichten und dies unabhängig von einem etwaigen eigenen religiösen Glauben oder eben ohne persönliche Glaubensüberzeugung. Ausgangspunkt ist die multikulturelle, pluralistische Gesellschaft. Die Modelle, die diskutiert werden, haben folgendes zu ihrem Anliegen gemacht, *stimulating pupils' interests in issues of belief and value and encouraging them to relate whatever insights they have gained from the great spiritual, religious and cultural traditions of the world to the circumstances of their own lives* (S. 5 [80]), so Michael Grimmit im Vorwort zu einem Buch, in dem unterschiedliche pädagogische Modelle zum Unterricht von Religious Education vorgestellt werden. Im Grunde genommen dreht es sich um die Frage, wie in einem säkularen Erziehungskontext Erziehung und Religion aufeinander zu beziehen sind. Abhängig von grundsätzlichen Annahmen über Religion beziehungsweise Erziehung werden Modelle entwickelt, die zum einen die Schülerinnen und Schüler motivieren sollen und zum anderen der Frage nachgehen, warum und wie Schülerinnen und Schüler von der Beschäftigung mit Religionen profitieren können.

Auch die Diskussion aus einigen deutschen Bundesländern könnte für die Situation in England interessant sein. Hier ist der Problembereich der faith-schools zu nennen, gerade auch im Hinblick auf islamische Schulen und Vorbehalte, die über deren Integrität

laut werden. An der Schnittstelle von Bildung und Politik könnte es hilfreich sein, in Deutschland darüber nachzudenken, ob es nicht sinnvoll wäre, sowohl Religious Education zu berücksichtigen, als auch ökumenischen Religionsunterricht.

6.2.1. 'Gift-Approach', John Hull

John Hulls Arbeiten werden in Deutschland von verschiedenen Seiten wahrgenommen. So gibt es Kontakte sowohl nach Nürnberg und Johannes Lähnemann, sowie nach Hamburg und Wolfram Weiße.

A significant difference between religious education in Germany and England is the relationship between the religious communities, especially the churches, and the school subject. It would be not appropriate for me, [...] to discuss the merits and demerits of the Hamburg approach, nor do I wish to be interpreted as suggesting that the way religious education is conducted in England and Wales is either better or worse. It is different, and I hope that consideration of that difference will have some insight to offer (S. 51-58 [103]). Interessant ist hier, daß John Hull stärker die Unterschiede zwischen dem Hamburger Modell und Religious Education in England und Wales sieht, als beispielsweise die Warwick-Gruppe²⁸ und andersherum die Hamburger mehr Affinitäten zu den Engländern erkennen, als zu den anderen deutschen Bundesländern. An anderer Stelle schreibt John Hull über den deutschen konfessionellen Religionsunterricht, *The distinctly Protestant and Catholic religious education which is typical of most of Germany is so strongly influenced by the concerns of the pupil, and has such powerful psychological and sociological interests that the sense in which it is based upon faith becomes somewhat remote* (S. 1-8 [102]). Hieran läßt sich meines Erachtens ablesen, daß er einerseits die Entwicklungen auf psychologischem wie auf soziologischem Gebiet würdigt, die Orientierung am Kind, aber andererseits nicht versteht, warum dann noch am konfessionellen Modell festgehalten wird.

Es wird deutlich, bei aller taktvoller Rücksichtnahme hinsichtlich der Formulierung, daß 'die' Engländer nicht verstehen, warum 'die' Deutschen mit einigen Ausnahmen am konfessionellen Religionsunterricht festhalten. Bei den Entwicklungen in Deutschland in den Religionspädagogiken, die so stark schülerorientiert sind und psychologische und soziale Erkenntnisse einbeziehen, erscheint es Engländerinnen und Engländern abwegig das bestehende Religionsunterrichtssystem so zu belassen.

John Hull setzt verschiedene Schwerpunkte in seinen Veröffentlichungen. Deutlich zeichnet sich ab, daß Religious Education seinen Platz in einem pluralistischen Europa hat und darüber hinaus einen Beitrag zur Religionsfreiheit leistet. Den Aspekt des Experi-

²⁸Die Warwick-Gruppe verfolgt selbst einen kommunikativen, interpretativ-dialogischen Ansatz.

6. Religionspädagogische Modelle

mentellen im Ansatz des von ihm mitentwickelten 'A Gift to the Child approach' sieht John Hull im Gegensatz zu den anderen eher systematischen Modellen, die er phänomenologischen Begründungszusammenhängen zuordnet. John Hull weist selbst darauf hin, wie wichtig und komplementär Unterricht nach verschiedenen Ansätzen ist und es nicht darauf ankommt, daß ein Modell versucht das andere auszubooten, weder wissenschaftlich noch schulisch. *We do not believe that it would be appropriate to teach religious education using nothing but the Gift to the Child approach. Our view is that the good teacher should have a repertoire of methods, and here our approach has something to offer* (S. 125 [101])²⁹.

Ein pluralistisches Europa als Ausgangspunkt nehmend, analysiert John Hull die Relation von praktischer Theologie und Religious Education. Die Aufgabe der Theologie im Zusammenhang mit Erziehung sieht John Hull darin, Erziehung freundlich und kritisch zu deuten. Das Verhältnis von Religion und Kritik ist hier ein dialektisches. Religion fungiert als Kritik und Kritik durchleuchtet die Religion (S. 7-19 [104]). Für John Hull ist es entscheidend, welche Bedeutung und Tragweite, welcher Sinn Erziehung im Allgemeinen beigemessen wird, welches auch Auswirkungen darauf hat, wie Religious Education betrachtet wird. *The process of religious education is whatever we have attributed to the concept of specific education itself when the content is religion. In other words, insofar as education is a process of maturing persons into critical openness, a process of learning the main purpose of which is to make further learning possible, then religious education would be the same process, the content being religion* (S. 7-19 [104]).

Dies bedeutet, daß Religious Education den Wachstums- und Reifeprozess des Menschen fördert, hin zu kritischer Offenheit und der Fähigkeit weiterzulernen. Dies führt John Hull zur Frage nach dem Gottesbild, das mit diesem Erziehungsideal korrespondiert. Dies beschreibt er wie folgt, *This is the God who rejoices in the ever-expanding novelty of the world, the partner of the world's experience, the participator in human learning, the One in whom freedom, love, and enquiry are grounded* (S. 7-19 [104]). Daran anschließend erachtet er den christlichen Glauben als fähig, eine Grundlage für Erziehung zu bieten, die davon absieht, christlichen Glauben vertiefen oder hervorbringen zu wollen. Er schreibt, *It is possible for Christian faith to extend beyond concerns for its own transmission and become the partner of an education concerned with the growth into maturity of persons, whether they adopt Christian faith or not* (S. 7-19 [104]).

Hieran schließen sich John Hulls Überlegungen an, ob der christliche Glaube für Erzie-

²⁹Der 'A Gift to the Child Approach' ist ein Modell religiöser Erziehung, das sich eignet um sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Studentinnen und Studenten das Phänomen Religion eindrücklich nahezubringen. Auch Lehrerinnen und Lehrer, die kein volles Theologie- und Religionspädagogikstudium machen, werden in die Lage versetzt, Erziehung im Bereich des Religiösen sehr wohl leisten zu können. Dies wird zum Beispiel von den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern im Bereich der Primary School erwartet. Sie sind es, die Religious Education unterrichten.

hungstheorien nötige oder ausreichende Voraussetzung ist. Wird davon ausgegangen, daß christliche Theologie sowohl nötig, als auch ausreichend ist, so beinhaltet diese Position das Ignorieren von Pluralität und der Versuch, die Kontrolle über Erziehung zu behalten³⁰. Dahingegen spricht sich John Hull für die Position aus, in der christliche Theologie weder ausreichend noch nötig ist, sondern als unvollständig und möglich erachtet wird. Dies bedeutet in der Ausführung, daß christliche Theologie, neben anderen, einen Beitrag zur zeitgenössischen Erziehung machen kann. *Christian theology needs not only the support of the social science disciplines but support from the insights and beliefs of the other participating religions in modern Europe* (S. 7-19 [104])³¹.

John Hull erachtet Säkularisierung als Segen für das Fach Religious Education in England. In Grundschulen wird dieses Fach von Klassenlehrerin oder Klassenlehrer unterrichtet und in den weiterführenden Schulen von Lehrerinnen und Lehrern, die einen Abschluß in Theologie oder in Religionswissenschaft haben. Der persönliche Glaube ist irrelevant für Studium und Einstellung als Lehrerin und Lehrer. Niemand darf deswegen diskriminiert werden. Es ist die Aufgabe der Lehrenden, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, *to help them to think clearly about religions and about their own values and should not advocate his or her own personal commitment*³². [...] *The secularity of the profession is thus the cornerstone of the rationale for the existence of religious education as a required subject in the state schools of a multi-cultural democracy* (S. 51-58 [103]). Damit ist das Heilige der Inhalt einer säkularen Disziplin. John Hull sieht Religious Education in der Tradition der europäischen Aufklärung. Es bietet zum einen Religionskritik und den Dialog mit Religionen. Daraus kann wiederum Kritik an der Gesellschaft, sozialen und individuellen Werten erwachsen. Die prophetische Stimme der Religionen hat hier ihren Platz. Sei es eine christliche, muslimische, jüdische oder humanistische (S. 51-58 [103]). Hierbei kann eine Aufzählung aber nicht stehenbleiben. Handelt es sich doch “nur” um Visionen der abrahamitischen Religionen, sowie

³⁰Dies ist interessant im Hinblick auf den Vorschlag der Familienministerin von der Leyen, zunächst ohne einer Beteiligung der anderen in Deutschland vertretenen Religionsgemeinschaften, ein Bündnis für Erziehung zu kreieren [231].

³¹Im Hinblick auf christliche Gemeinschaften schreibt John Hull: *Was das für die christliche Erziehung bedeutet, ist klar. Wir sollten in unseren Unterrichtsmaterialien die anderen Heilspläne Gottes nicht ignorieren. Gläubige und mutige Männer und Frauen anderer religiöser Traditionen sollten auch von christlichen Kindern und Erwachsenen in der Kirche gekannt und studiert werden* (S. 80 [100]).

³²Diese Religionsdidaktik ist damit keine personenzentrierte Didaktik hinsichtlich eines authentischen Zeugnis der Lehrerin oder des Lehrers. Neutralität wird von diesen erwartet. Personenzentriertes Lernen ist aber auch vorgesehen. Authentische Begegnung erfolgt zum einen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler selbst und zum anderen sind laut National Curriculum authentische Vertreterinnen und Vertreter der Religionsgemeinschaften einzuladen oder diese in ihren Heiligen Stätten zu besuchen. Im National Curriculum heißt es dazu: *Key Stage One: visiting places of worship [...] listening and responding to visitors from local faith communities* [170], *meet and talk with people [...] such as religious leaders* [168], *Key Stage two: encountering religion through visitors and visits to places of worship* [171], *meet and talk with people [...] such as religious leaders* [169].

6. Religionspädagogische Modelle

des europäischen Humanismus. Eine erweiterte Liste könnte mit prophetischen Stimmen aus folgenden Religionen beginnen: Stimmen aus den indischen Religionen, den asiatischen, den Naturreligionen, moderneren Religionsgemeinschaften wie den Sikhs und den Ba'hais...

Im Anschluß an Michael Grimmit unterteilt John Hull Religious Education in drei Typen. Dies sind *learning religion*³³, *learning about religion*³⁴ und *learning from religion*³⁵ (S. 1-8 [102]). *Learning from religion* erhält laut John Hull weltweit immer mehr Beachtung, da hierbei die menschliche Emanzipation in den Blick genommen wird. *This educational religious education makes a contribution towards the religious freedom which is the unique possession of the educated person* (S. 1-8 [102]). John Hull spricht sich deutlich gegen einen Religionsunterricht aus, der auf Glaubensüberzeugungen basiert, selbst wenn Weltreligionen im Lehrplan vorgesehen sind. *The faith-based approach seems to prelude any genuine dialogue between religions, and it does not allow pupils to approach the religion being studied from the point of view of the people who live in that religion* (S. 1-8 [102]).

John Hulls 'Gift-Approach' resultiert aus den Bemühungen, neue Wege für Religious Education zu entwickeln. Der Erwerb von Wissen wird zwar als notwendig, nicht aber als hinreichend erachtet. Das Ziel ist nicht das Verfügen über Kenntnisse, sondern die persönliche Entwicklung des Kindes, durch die Beschäftigung mit Religion. Der 'Gift-Approach' basiert auf der Annahme, daß eine Sammlung von 'numen' (*pieces of 'religious stuff'* – 'religiösem Kram', S. 115 [101]), später auch als 'Numina'³⁶ bezeichnet,

³³Dies ist der Typ von Religious Education, wenn ausschließlich konfessioneller, katechetischer Religionsunterricht erteilt wird. Religiöser Pluralismus ist dann eine Herausforderung für eine Gesellschaft. Oft werde dann entweder Religious Education insgesamt aus dem Schulbereich verdrängt und in den Zuständigkeitsbereich von Familien und Gemeinden verwiesen, oder ein System paralleler Formen des *learning religions* wird eingerichtet, gemäß der in einer Gesellschaft vorhandenen Religionsgemeinschaften. [...] *learning religion, continues to be controlled by the self-understanding of the religion*. John Hull stellt die Frage, warum Schule die Aufgabe einer Gemeinde, welcher Religion auch immer, übernehmen solle. (S. 1-8 [102]).

³⁴Lernen über Religionen hilft in einer Gesellschaft negative Stereotype zu überkommen. Die Funktion ist erzieherisch und als Prävention gegenüber religiöser Intoleranz zu sehen. Es werden Fähigkeiten der Kritik geschult, sowie das Interpretieren religiöser Phänomene. Da diese Art der Religious Education sich an Inhalten orientiert, kann ein Mangel an Motivation als ein Nachteil erachtet werden. [...] *learning about religion is controlled by the scientific study of the religion*. Wissen über Religionen wird als Bestandteil einer allgemeinen Bildung erachtet. (S. 1-8 [102]).

³⁵Hierbei wird die Distanz zwischen Lernendem und Gelehrtem aufgehoben. Die Schülerinnen und Schüler sollen teilhaben am den unterrichteten Glauben und Praktiken der unterrichteten Religionen. Die Frage wird gestellt, welchen erzieherischen Wert hat das Studium der Religionen ganz konkret für die Schülerin und den Schüler. Damit soll das Fach einen Beitrag zur moralischen und spirituellen Entwicklung leisten. [...] *learning from religion becomes a discipline within educational studies* (S. 1-8 [102]).

³⁶Die Bedeutung von Numena definiert die Projektgruppe für den Gebrauch in ihrem Kontext wie folgt: *a religious element charged with the sacred beauty of faith and thus offering to the child something of the numinous* (S. 115 [101]).

Kindern etwas des Numinosen anbietet und spüren läßt³⁷. Dieser 'religiöse Kram' muß einigen Kriterien bei der Auswahl Genüge leisten. Es müssen authentische Dinge sein, in denen die Schönheit des Heiligen einer Religion durchscheint und mehrere Sinne angesprochen werden. Die Bedeutung, die der sinnlichen Wahrnehmung beigemessen wird, kann nach John Hull im Anschluß an die Pädagogik nach Maria Montessori gesehen werden (S. 311 [99]). Gaben der Religion für Jung und Alt sind dann die Gabe von Sinn und Zweck, von Segen, Glaube und Erlösung. In einer multi-religiösen Klassensituation werden diese Gaben unterschiedlich wahr- und aufgenommen. *There is a holiness about religion which everyone can experience, but there is a deeper holiness which only the faithful know. Moreover, there is no doubt that this method secures the identity of the children* (S. 12 [101]). Dabei zeigt es sich, daß die Gaben nicht notwendiger Weise religiöser Natur sind. Sie sind ein Angebot an alle, an die Gläubigen und alle anderen. In diesem Zusammenhang sind 'alle anderen', Gläubige irgendeiner anderen Religion und nicht nur 'Nichtgläubende'³⁸. Zweierlei ist bei der Begegnung und Beschäftigung mit einem 'Numina' zu beachten. Dies ist zum einen das Recht der Kinder, der Mystik und Schönheit des Religiösen nahe zu kommen und zum anderen das Recht der Kinder, nicht zu nah zu kommen. Der Unterricht basiert hier gezielt auf Nähe und Distanz³⁹. Folgende vier Schritte bestimmen die Unterrichtsstruktur. Dies sind 1. Begegnung⁴⁰, 2. Erkundung⁴¹, 3. Kontextualisierung⁴² und 4. Reflexion⁴³.

Love for others combined with a strengthening of family religious identity: are these not precious gifts which religious education can bestow upon secular and multi-faith

³⁷Es stellt sich die Frage, ob der 'religiöse Kram' nicht doch ein phänomenologischer Zug am Modell des 'Gift-Approachs' ist. Ein Phänomen ist laut Fremdwörterbuch 1. *etwas, was als Erscheinungsform auffällt, ungewöhnlich ist [...]* [und] 2. *das Erscheinende, sich den Sinnen zeigende [...]* (S. 586 [42]).

³⁸Als Beispiel beschreibt John Hull die Gabe des Gesangs von Guru Nanak. Ein Sikh Kind kann dadurch in ihrem/seinem Glauben gefestigt werden, doch alle anderen Kinder können lernen, daß auch sie gerufen sind, der Welt ihr eigenes Lied zu singen, daß auch sie nach Erfahrungen der Verzweigung wieder gestärkt werden können. John Hull unterscheidet hier zwischen einer religiösen Gabe und einer säkularen Gabe für die Kinder (S. 119 [101]).

³⁹John Hull weist in diesem Zusammenhang auf den Einfluß von Paul Ricoeur hin, der zwischen der Hermeneutik des Heiligen und der Hermeneutik des Verdachts unterscheidet. *The hermeneutics of the sacred is based upon the phenomenology of religion [...]* [and] *the hermeneutics of suspicion, however, knows that religious phenomena are often ambiguous, and are subject to reinterpretation and exploration* (S. 307, 308 [99]).

⁴⁰*The engagement period consists of nothing more than [e.g.] the unveiling of [a] [...] statue* (S. 306 [99]).

⁴¹*The exploration of the material is accompanied by an invitation to draw close to the material, to enter into its world through imagination* (S. 306 [99]).

⁴²*The contextualisation stage [...] not until the children return for the next lesson that they encounter [...] [the numina] as an object of worship. [...] Now the children may not approach [...] [it], [...] distance* (S. 307 [99]).

⁴³*The fourth and final stage of the lesson is the reflection period. Now the children are invited to make applications to their lives. Various activities may follow [...] seeking to carry with him or her the gifts from the world of religion into the ordinary experience* (S. 307, 308 [99]).

communities (S. 12 [101])?

Jede und jeder ausgebildete und fähige Lehrer ist in der Lage, unabhängig von der eigenen Überzeugung, entsprechend des 'Gift-Approachs' zu unterrichten. Kommunikationskompetenz, Empathie und Kritikfähigkeit sind entscheidend. Zehn bis fünfzehn Stunden Fortbildung reichen nach John Hull aus, um in die Methode einzuführen und mit einigem 'religiösem Kram' vertraut zu machen. Diese Methode läßt sich ohne weiteres auch auf andere 'Numina' ausweiten, als die von John Hull und anderen vorgestellten (S. 313, 314 [99]).

6.2.2. 'Interpretative Approach', Robert Jackson

Robert Jacksons Arbeit ist vor dem Hintergrund des Warwick Religious Education Projects zu sehen. Dessen Wurzeln liegen einerseits in Studien, die den Zusammenhang von Ethnologie und Religious Education untersuchen und andererseits in der Lehrplanforschung⁴⁴. Das Modell einer interpretativen und dialogischen Religious Education ist vor diesem Hintergrund zu sehen. Die pädagogischen Methoden sind nicht an die Ethnologie gebunden. Sie leiten sich aus den Geistes- und Humanwissenschaften ab und sind stark an hermeneutischen Methoden orientiert. Ziel des Warwick Teams, *it explores the interface between religious education, citizenship education and other subjects in school that may contribute to the overall aim of intercultural tolerance education* (S. 1 [109]). Es geht darum, Wissen und Verstehen mit dem Ziel zu fördern, Respekt zwischen Menschen verschiedener religiöser und anderer Traditionen wachsen zu lassen und Diskriminierung und Intoleranz, die auf Religion oder Überzeugung basieren, entgegenzuwirken. Anzumerken ist dennoch, daß Verstehen und Wissen allein keine Garantie für Toleranz sind. Robert Jackson geht jedoch davon aus, daß sie notwendige, wenn auch nicht allein ausreichende Voraussetzung für die Beseitigung von Vorurteilen sind (S. 11 [109]).

Vor allem für interkulturelle Erziehung (*intercultural education*), Menschenrechtserziehung (*human rights education*) und Erziehung in Demokratie (*democratic citizenship*) werden die Beiträge aus Studien über religiösen Pluralismus hoch eingeschätzt. Robert Jackson weist darauf hin, es dürfe nicht vernachlässigt werden, daß Schulen nur ein Element in der gesamten Gesellschaft sind und auch andere Institutionen und Einrichtungen sich ihrer Aufgabe stellen müssen. Dennoch können Schulen insgesamt wichtig und wertvolle Akzente setzen. (S. 3ff [109]). *They need to promote the tolerance of difference, mutual respect and encouragement of rational argument, helping individuals to confront prejudice.* (S. 11 [109]).

⁴⁴Die Ethnologische Forschung befaßt sich in diesem Zusammenhang mit Kindern verschiedener religiöser Gemeinschaften und Gruppen. Soziokulturelle Komponenten werden vor allem untersucht. Dies sind zum Beispiel Zuhause, Schule, Gebets- und Meditationsort (S. 9 [109]).

Robert Jackson spricht von pädagogischen Schlüssel-Prinzipien (*key pedagogical principles*). Er bezeichnet sie als Fragen der Darstellung, Fragen der Interpretation und Fragen der Reflexion.

Zur Darstellung führt Robert Jackson folgendes aus. *The model encourages a view of religions which acknowledges their complexity, internal diversity, and their varying interactions with culture. It especially emphasises the personal element in religions, seeing religions as part of lived human experience. However, the approach is not relativistic with regard to truth, acknowledging varying and often competing truth claims* (S. 133 [108]). Interpretation bedeutet nach Robert Jackson, daß nicht dazu aufgefordert wird, einen neutralen Standpunkt einzunehmen. Es wird mit den Lernenden gezielt daran gearbeitet, durch Vergleich und Kontrast die Konzepte und Verstehensmuster von Insidern und Außenstehenden zu erschließen. *The approach requires an oscillating movement between the learner's and the insider's concepts and experiences. [...] The other aspect of this hermeneutical approach lies in applying the model of representation [...] moving backwards and forwards between individuals in the context of their groups and the wider religious tradition* (S. 134 [108]).

Die Reflexion bewegt sich laut Robert Jackson in verschiedenen Dimensionen. Das Selbstverständnis des eigenen Lebenskonzepts wird neu betrachtet, das Material wird mit einer Haltung konstruktiver Kritik bearbeitet und die Metaebene wird beschritten, in dem der Prozeß des Interpretierens selbst kritisch verfolgt wird. *The specialist religious education teacher working with children from diverse backgrounds needs the professional skill to manage learning that is dialectical. [...] then a genuinely conversational form of RE can take place which can handle diversity* (S. 135 [108]). Aus der Beschäftigung mit ethnologischen Studien leitet sich die Einsicht ab, daß die Auseinandersetzung mit anderen, fremden Lebensentwürfen und -konzepten dazu führen kann, die eigenen besser zu verstehen, sowie Erkenntnisse über die Anthropologie des Menschen zu machen. Dieser Lernprozeß betrifft die Auseinandersetzung mit der 'fremden' wie auch mit der 'eigenen' religiösen und kulturellen Tradition⁴⁵. Die Berührungspunkte, seien sie punktuell, überlappend oder in Form von Gemeinsamkeiten, erachtet Robert Jackson als Motivations-

⁴⁵Im Hinblick auf das Verständnis von Kultur weist Robert Jackson auf Beiträge von Gerd Baumann hin. Kultur als Prozeß und nicht als etwas Statisches sind charakteristisch für den zugrundeliegenden Kulturbegriff. Er zitiert Gerd Baumann, *Culture... is not so much a photocopy machine but a concert or indeed a historically improvised jam session. It only exists in the act of being performed, and it can never stand still or repeat itself without changing its meaning*. Einen derartigen Kulturbegriff sieht Robert Jackson an als eine Voraussetzung, um ein zu starres und damit stereotypes Bild von Kulturkreisen, Traditionen und Religionen entstehen zu lassen. Hierin liegt die Forderung begründet, daß Kritik und Metakritik wichtige Elemente in der Erziehung sind. *[...] education needs to ensure that generalized cultural and religious categories are not taken to be uniform 'wholes'. The complexity and diversity or cultural interaction needs to be represented* (S. 8 [109]). Daraus erwächst der Anspruch an Lehrmaterial, dem zu entsprechen. *[...] flexible representations of religions and cultures are needed in teaching and learning materials* (S. 10 [109]).

6. Religionspädagogische Modelle

quellen. Religious Education ohne eine Verbindung zu den eigenen Fragen und Gedanken der Schülerinnen und Schüler ließe diese außen vor. Sie sollen aufgefordert werden, diese zu artikulieren (S. 136 [108]).

Für die Arbeit im Key Stage One Bereich formuliert Robert Jackson, daß es sich bei der Reflexion darum handelt, Brücken zu bauen. Vom Eigenen aus verstehen die Kinder das Fremde. Sie bringen dabei eigene Erfahrungen ins Gespräch. Erforschungen und Diskussionen sollen nicht die eigene Identität in Frage stellen, sondern den Horizont erweitern und Gedanken und Überlegungen anregen. *This reflective activity can contribute to children's spiritual, moral and cultural development as they explore their own ideas, emotions and attitudes, and recognise similarities and differences between their own experience and that of [other] people [...]* (S. 138 [108]). Ein am Konzept des Dialoges ausgerichteter Ansatz für Religious Education bewegt sich vor allem im Bereich der verbalen Kommunikation. Das Gespräch in Form von Diskussion und Debatte ist ein zentrales Element des Unterrichts. Dem persönlichen Involviertwerden und Involviertsein wird eine große Bedeutung beigemessen. Darum kommt Klassenraumgesprächen, e-mail Kontakten⁴⁶, Besuche machen und Gäste empfangen ein großes Gewicht zu. Durch ein dialogisches Konzept werden folgende Bereiche gefördert. Erstens bedeutet Dialog die Akzeptanz von Verschiedenheit, Unterschieden und Veränderung⁴⁷. Zweitens impliziert Dialog Offenheit, eine positive Einstellung gegenüber Differenzen und die Bereitschaft von anderen zu lernen⁴⁸. Drittens stellt Dialog die tatsächliche verbale Interaktion zwischen Kindern dar⁴⁹, so Robert Jackson im Anschluß an Studien von Julia Ipgrave (S. 10 [109]).

In der WRERU Arbeitsgruppe, die von Robert Jackson geleitet wird, setzt sich Julia Ipgrave damit auseinander, welche Gedanken und Reflexionen bei den Kindern entstehen. Der wechselseitige religiöse, kulturelle und theologische Einfluß der Schülerinnen und Schüler untereinander führt zur Entstehung neuer Ideen durch die persönliche Auseinandersetzung zwischen den Schülerinnen und Schülern. Aus dokumentierten Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern entwickelt Julia Ipgrave drei Aspekte kindlichen

⁴⁶Durch e-mail Kontakte wird die 'Enge' des Klassenzimmers aufgebrochen und Brücken können gebaut werden zwischen Schulen mit Schülerinnen und Schülern aus ethnisch, kulturell und religiös zu großen Teilen homogenen Klassen oder zwischen Schulen aus unterschiedlichen Siedlungsgebieten (zum Beispiel Dorf und Stadt) oder verschiedenen geographisch Schulorten (zum Beispiel Gebirge und Küste). Für den interfaith Dialog mittels e-mail findet sich ein Beitrag bei den Projekten.

⁴⁷Auf täglicher Basis werden alle mit verschiedenen Standpunkten und Ansichten, Verstehensweisen und Ideen konfrontiert. (S. 40 [106]).

⁴⁸Dies schließt die Möglichkeit ein, durch die Auseinandersetzung selbst verändert zu werden. Prinzipielle Gesprächskompetenzen werden erarbeitet. Dies sind unter anderem: einander zuhören, respektvoll sprechen, ernsthaft bei der Sache sein, Fragen stellen, Perspektivenwechsel... (S. 40[106]).

⁴⁹Dabei handelt es sich um die Ebene der Methode des Dialoges (S. 40 [106]). Dies sind die Formen und Strukturen, die einen dialogischen Unterricht prägen, der mit Verschiedenheit konstruktiv umgehen will.

Denkens, die in den Dialogen zutage treten. Dabei handelt es sich um, erstens: Verstehen ist erfahrungsgeleitet⁵⁰, zweitens: Kindertheologie hat einen integrativen Charakter⁵¹ und drittens: Wirklichkeitssinn prägt die Kinderäußerungen statt Relativismus⁵² (S. 143 [108]). In Julia Ipgraves Arbeiten wird ein ansonsten wenig beachtetes Gebiet berücksichtigt, das der Kinder, was sie denken und an Neuem kreieren. Das Zitat eines muslimischen Kindes aus Leicester illustriert die Tiefe und Tragweite, die der e-mail Dialog mit sich bringt. *[The project] made Christian seem like real people. We use different names for our gods and prophets but it's the same god and some of our prophets are the same* (S. 42 [106]). Hieran wird deutlich, welche Bedeutung der Begegnung und Kommunikation zukommt, wenn aus dem Anderen ein Gegenüber oder Freund wird und das Fremde eine Stimme und ein Gesicht erhält.

Robert Jackson faßt die Intention des Interpretative Approaches wie folgt zusammen. *Understanding is increased through studying the cases of individuals, in the context of their religio-cultural groups, in relation to various constructions of the wider religious tradition* (S. 145 [108]). Analoge Konzepte, Vergleich und Kontrast sind neben kommunikativen Kompetenzen Fähigkeiten, die geschult werden. Ethnographisches Material erweist sich laut Robert Jackson als besonders dafür geeignet, da es das komplexe Verhältnis von Religion und Kultur aufzeigt und Stereotype herausfordert. Dies vollzieht sich 'auf' einem hermeneutischen Zirkel. (S. 145 [108]).

Die Entwicklungen auf dem Gebiet von Religious Education, Citizenship und anderen Fächern, sind Reaktionen in England auf nationale Unruhen in Großbritannien, internationalen Terrorismus und Themen im Zuge zunehmender Globalisierung. Folgende Punkte arbeitet Robert Jackson in diesem Zusammenhang heraus. [...] *all invite forms of intercultural education that take full account of issues in religious diversity, promote communication and dialogue between pupils from different backgrounds, and foster social cohesion through the encouragement of tolerance, understanding and respect between peoples* (S. 7 [109]).

6.3. Analyse an Hand der acht Prinzipien

In diesem Abschnitt meiner Arbeit benutze ich die von mir entwickelten acht Prinzipien als Kriterien, um die dargestellte Auswahl der prinzipiellen pädagogischen und religionspädagogischen Modelle aus Deutschland und England zu analysieren und zu vergleichen.

⁵⁰Die Schülerinnen und Schüler bauen bei der Erkundung von 'Religion' auf ihre eigenen Erfahrungen mit religiöser Pluralität. Dies schließt die Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern ein.

⁵¹Schülerinnen und Schüler versuchen verschiedene Ideen in ein zusammenhängendes Ganzes zu bringen.

⁵²Statt angesichts einer Vielzahl von Religionen einen beliebigen Standpunkt einzunehmen, vertreten viele Kinder die Ansicht, daß etwas, das für jemanden wahr ist, für jeden wahr ist.

Prinzip 1: 'Gleichheit und Verschiedenheit'

Deutschland Im Falle Deutschlands bemühen sich innerhalb ihres jeweiligen schulpolitischen Rahmens, von Hamburg, beziehungsweise Bayern, Wolfram Weiße und Johannes Lähnemann um die Umsetzung von Gleichheit und Verschiedenheit. In Hamburg ist das ein Religionsunterricht für alle. Alle werden gleich behandelt, das heißt in einen gemeinsamen Religionsunterricht einbezogen, gleich welcher Religions- oder Weltanschauung. Dadurch ist Verschiedenheit innerhalb einer Religionsklasse repräsentiert. Das bedeutet, Gleichheit und Verschiedenheit wird innerhalb des Religionsunterrichtes, 'von unten', an der Basis berücksichtigt und umgesetzt.

In Bayern wird im Rahmen eines konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichtes durch das Engagement von Johannes Lähnemann und anderen daran gearbeitet, durch die Einführung des Islamischen Religionsunterrichtes für Gleichheit zu sorgen. Das bedeutet Gleichberechtigung hinsichtlich der Möglichkeit für alle an einem Religionsunterricht im eigenen Bekenntnis teilnehmen zu können. Wobei unter 'alle' die abrahamitischen Religionen zu verstehen sind. Verschiedenheit wird hierbei nicht innerhalb einer Religionsklasse präsent, wie es in Hamburg der Fall ist, sondern durch das parallel unterrichtete Fach Religionsunterricht in verschiedenen Religionen. Verschiedenheit ist damit durch die unterschiedlichen Religionsunterrichte und die entsprechenden Lehrkräfte, die Repräsentanten der betreffenden Religion sind, sichtbar. Die Ebene der Kinder wird höchstens dann erreicht, wenn religions-kooperativ unterrichtet würde. Dazu wäre eine Weiterentwicklung des konfessions-kooperativen Religionsunterrichtes, wie er in Baden-Württemberg möglich ist, notwendig.

Eine gleichberechtigte demokratische Berücksichtigung von verschiedenen Religionen und Konfessionen wird da problematisch, wo nebeneinander evangelischer und katholischer Religionsunterricht besteht und dies damit auch von anderen Religionen so gefordert werden könnte. Dies würde zu einer Auffächerung führen und birgt die Gefahr, eher den Blick darauf zu richten, was trennend ist zwischen den Religionen und innerhalb dieser zwischen den Konfessionen. Damit werden die Zeichen der Zeit meines Erachtens verkannt. Wirklich für eine christliche Religionspädagogik mit interreligiös-dialogischem Charakter einzutreten bedeutet meines Erachtens, Religionsunterricht in jeder Religion ökumenisch zu unterrichten. Das heißt zumindest alle Verschiedenen einer Religionstradition werden gemeinsam unterrichtet. Hierin liegt auch die Chance der Entwicklung und Förderung dialogischer Kompetenzen, die vom ökumenischen auf den interfaith Zusammenhang übertragen werden können.

Diese Problematik wird am Beispiel Berlin-Brandenburgs offenkundig, wo die verschiedenen Religionsgemeinschaften LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde) nicht unterstützen, sondern jede für sich einen Religionsunterricht einrichten will oder dies

bereits getan hat. Dies fördert meist keine ökumenische und interfaith Begegnungen, obwohl Dialog und Respekt in entsprechenden Papieren genannt werden. Es stellt sich die Frage, ob es da nicht angebracht ist, generell Religionsunterricht für eine Religion einzurichten und dies jeweils konsequent ökumenisch zu gestalten und interfaith-kooperativ auszurichten. Dies ist zu ergänzen durch einen philosophisch-ethischen Unterricht für alle. In diesem Zusammenhang die Entweder/oder-Frage zu stellen ist pädagogisch keineswegs sinnvoll, allenfalls finanziell, personell oder traditionell. Das Dilemma mag eine Pressemitteilung der GEW Berlin illustrieren. *Nunmehr werden in der Berliner Schule auf freiwilliger Basis angeboten: christlicher Religionsunterricht evangelischer, katholischer und orthodoxer Konfessionen, jüdischer Religionsunterricht, islamischer Religionsunterricht sunnitischer Ausprägung durch die Islamische Föderation bzw. alevitischer Ausprägung durch die Alevitische Gemeinde und das Fach Lebenskunde durch den Humanistischen Verband. Die Senatsschulverwaltung beabsichtigt zusätzlich ein neues, nicht konfessionelles Fach 'Islamkunde' einzuführen* (Nr.30/02, 23.04.2002 [65]). Hinzuzufügen ist, daß seit 2003 desweiteren buddhistischer Religionsunterricht an einigen Berliner Schulen angeboten wird [28]. Gut ist, daß viele Weltreligionen vertreten sind. Kritisch anzumerken ist jedoch, daß die Berliner Situation meiner Ansicht nach die Tendenz aufzeigt, daß diese Auffächerung auch nach 'Untergruppen' innerhalb der einzelnen Religionen zum Fokus auf die eigene Konfession wird und damit eher an den Fundamenten der eigenen Konfession ausgerichtet ist, also nach innen, statt nach außen und zum Dialog. Aber Schule sollte eine Plattform sein, die mehr von den Religionsgemeinschaften fordert, auch von den traditionell in Deutschland beheimateten. Dieses Problem wird erkannt, wie der Hinweis auf eine Pressemitteilung der Islamischen Föderation in Berlin dokumentiert. Es ist eben das Problem der ökumenischen Zusammenarbeit innerhalb der Religionen. In der Erklärung wird es wie folgt umrissen, *daß der islamische Religionsunterricht ein gemeinsames Projekt der Muslime sein müßte* [107]. Wünschenswert wäre eine entsprechende Intention aller Religionsgemeinschaften, die sich für Religionsunterricht an Schulen einsetzen.

England In Bezug sowohl auf Religious Education als auch Citizenship ist festzustellen, daß in England dem Prinzip Gleichheit und Verschiedenheit entsprochen wird. Es werden sowohl Religion wie auch Kultur und deren Aufeinanderbezogenheit berücksichtigt und allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen zugänglich gemacht. Da der Religious Education Unterricht non-denominational und non-confessional ist, wird Verschiedenheit auf allen, auch der Ebene der Kinder als konstitutives Element für den Unterricht genutzt. Kurz gefaßt heißt dies, erstens lernen alle etwas über alle Religionen und Kulturen und zweitens lernen es alle gemeinsam. John Hull und Robert Jackson

6. Religionspädagogische Modelle

entwickeln in ihren Modellen, innerhalb dieses Rahmens, eine unterschiedliche Art und Weise Religious Education zu begründen.

Prinzip 2: 'Religion und Kultur'

Deutschland Johannes Lähnemanns Ausführungen zu Aufgabe und Bedeutung von Religionsunterricht zeigen deutlich welche Relevanz Religion und Kultur in ihrem aufeinander Bezogensein zukommen. Nach wie vor hält er am konfessionellen Religionsunterricht fest, was zunächst einmal ein prinzipiell trennendes System ist.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, daß, obwohl am Rahmen des Konfessionellen festgehalten wird, dieser im Grunde genommen wohl als zu eng erachtet wird. Dies wird zum Beispiel an der Forderung deutlich, daß alle Lehrerinnen und Lehrer über Grundkenntnisse der relevanten religiösen und kulturellen Hintergründe aller Schülerinnen und Schüler verfügen. Fächerübergreifendes Arbeiten wird von Johannes Lähnemann als wesentliche Anforderung eingeschätzt. Dort, wo er sich auf die Erklärung zum Weltethos bezieht, weist Johannes Lähnemann auf die Bedeutung hin, die dies auch für die allgemeine Pädagogik habe. In dieser Erklärung der Weltreligionen liegt laut Johannes Lähnemann eine mögliche Grundlage für eine geteilte ethische Basis innerhalb der Gesellschaft. Hierin kann eine Voraussetzung für Religionsfreiheit und kulturelle Vielfalt gesehen werden.

Johannes Lähnemann fordert darüber hinausgehend dazu auf, der Friedensbewegung und deren religiösen Wurzeln und Motivationen eine größere Aufmerksamkeit zu schenken und für die Zusammenarbeit in Schule und Gesellschaft daraus zu lernen.

Es wird von Johannes Lähnemann hervorgehoben, welche Bedeutung und Chance in der Auseinandersetzung mit Religionen für die Gesellschaft liegt. Gerade auch dort, wo es sich um emanzipatorische Kräfte handelt, wie bei Friedensbewegungen oder der Erklärung zum Weltethos. Meines Erachtens kann daraus gefolgert werden, daß eben dort die konstruktive und kreative Kraft des Religiösen bedeutsam wird, wo es sich um nicht institutionell gefaßte und reglementierte Formen von Religion handelt. Demnach würdigt Johannes Lähnemann die Relation von Religion und Kultur in seiner Arbeit, hält aber dennoch daran fest, daß Religion in einem konfessionsgetrennten Religionsunterricht einen Platz hat, wenn auch die Religionspädagogik und der Religionsunterricht interreligiös-dialogisch ausgerichtet sein soll.

Bei Wolfram Weiße und dessen Modell eines dialogischen Religionsunterrichts für alle kommt die Relevanz der Relation von Religion und Kultur stärker zum Ausdruck. Als eine Aufgabe von Religionsunterricht beschreibt er es, daß dieser Unterricht die Frage zu beantworten hat, ob ein friedliches Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen kulturellen, politischen und religiösen Hintergründen möglich ist.

Er betont die Rolle der religiösen Erziehung für die interkulturelle Erziehung. Damit geht

eine veränderte Einschätzung der Bedeutung interdisziplinärer Arbeit von Theologie, Religionspädagogik und allgemeiner Pädagogik einher. Dem Religionsunterricht wird unter anderem eine interkulturelle und eine kontextuelle Aufgabe zuerkannt. Damit wird auch die Bedeutung des Religiösen für soziale Fragestellungen unterstrichen.

Bei Johannes Lähnemann und Wolfram Weiße kommt dem Begriff des Friedens eine zentrale Bedeutung zu. Auf unterschiedlicher Art und Weise und auf voneinander verschiedenen Wegen, suchen sie beide nach Möglichkeiten, um durch die Beschäftigung mit Religionen und Kulturen einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben zu leisten. Beide heben die Bedeutung individueller Erfahrung und persönlichen Engagements hervor. Dies zeigt sich dort, wo von Nachbarreligionen (Wolfram Weiße) gesprochen wird oder vom dem Vorteil der Weltethos-Erklärung, die sich an generell ethisch orientierte Menschen wendet (Johannes Lähnemann). Wolfram Weißes Ansatz entspricht dem Prinzip von Religion und Kultur in theoretischer wie auch praktischer Hinsicht. Die praktische Ebene entspricht bei Johannes Lähnemann der theoretischen nicht völlig, da weiterhin am konfessionellen Religionsunterricht festgehalten wird.

England Lernen die Verschiedenen gemeinsam etwas über Religionen und stellen jeweils Beziehungen zu ihrem eigenen Leben her, so wird vom National Curriculum nahegelegt, haben an dieser Stelle das Verwobensein von Religion und Kultur und der Einfluß auf die Lebensführung einen Platz im Unterricht.

Wenn John Hull Religious Education in der Tradition der europäischen Aufklärung sieht, so kann aus seinen Ausführungen gefolgert werden, daß durch Religionskritik und Religionendialog auch Kritik an der heutigen Gesellschaft und damit Kultur erwachsen kann. Es handelt sich also nicht nur um Zusammenhänge von Religion und Kultur, die in der Vergangenheit zu finden sind und vielleicht einen Einfluß auf uns heute haben, sondern um die Erweiterung der Perspektive auf Gegenwart und Zukunft. Das Prophetische und Visionäre von Religionen kann hier zu einem kritisch-konstruktiven Beitrag für die kulturelle Entwicklung auch innerhalb der Gesellschaft werden.

Am 'religiösen Kram' brechen sowohl religiöse wie auch kulturelle Elemente auf und es zeigt sich auch die Relevanz von Religiösem für die Kultur einer Gesellschaft. Soll 'learning from religion' realisiert werden, ist dies auf die pluralistische Situation innerhalb Europas zu übertragen. In diesem Kontext ist auf das von John Hull skizzierte Gottesverständnis einzugehen. Er beschreibt Gott als einen, der sich an der Entwicklung der Welt freut, die Erfahrung begleitet, in der Freiheit, Liebe und Neugier gründen (S. 7-9 [104]). Das Modell für interpretative Religious Education von Robert Jackson hat seinen Ausgangspunkt unter anderem in Forschungsarbeiten im Bereich der Ethnologie. Das heißt, daß der Begründungszusammenhang in eben diesem Vernetzt- oder Verwobensein von

Religion und Kultur gesehen werden kann. Explizit weist Robert Jackson auf diese Interdependenz hin, wenn er Religious Education, Citizenship und andere Fächer als Beitrag zum übergeordneten Ziel von Erziehung zu interkultureller Toleranz erachtet. Desweiteren spricht er für die Wissenschaft an, daß Studien über religiösen Pluralismus im Bereich von interkultureller Erziehung, Menschenrechtserziehung und Erziehung in Demokratie beachtet werden. Hier ist das Verständnis von Kultur als Prozeß prägend. (S. 3-13 [109]).

Prinzip 3: 'Ökumene und Interfaith'

Deutschland Ein Nachdenken über Ökumene innerhalb jeder Religionsgemeinschaft und die daraus erwachsende Chance, wenn schon Religionsunterricht, dann für alle jeweils ökumenisch, ist mir in der Literatur nicht begegnet. Allein dies könnte als ein Element gesehen werden, das für Religionsunterricht im eigenen Bekenntnis spricht. Ein weiterer positiver Aspekt bestünde darin, daß im Lehrerkollegium Menschen verschiedener Religionen repräsentiert wären. Dies könnte als Gelegenheit begriffen werden, interfaith Arbeit im Fachbereich Religion zu verankern und interfaith Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern im Teamwork durchzuführen.

Bei Johannes Lähnemann kann von einem additiven Modell gesprochen werden. Es kommt zum bestehenden Religionsunterricht der islamische hinzu. Johannes Lähnemann betont zu Recht die notwendige Orientierung im jeweiligen Religionsunterricht an Dialogfähigkeit und warnt vor der Gefahr religiös-weltanschaulicher Engführung. Aber ohne wirklichen Dialog kann von Dialogfähigkeit nicht eigentlich gesprochen werden. Nach wie vor bewegt sich Johannes Lähnemanns Modell eher auf der Seite derer, die die Festigung und Ausbildung der eigenen, der religiösen Identität als eine wichtige Aufgabe von Schule erachten und dies als Begründung für konfessionellen Religionsunterricht heranziehen⁵³. Obwohl dies nicht außer Acht gelassen werden darf, ist zu fragen, ob die Verständigung dann nicht doch zu kurz kommt, zumindest hinsichtlich religiöser, ökumenischer, interfaith Themen und authentischer Begegnung. Dort, wo in Projekten die Weltethoserklärung pädagogisch umgesetzt wird, zeigt sich deutlich, daß der Rahmen von verschiedenen Religionsklassen zum Teil als zu eng erachtet wird⁵⁴. Der Unterricht bewegt sich dann in einer 'Grauzone', denn für gemeinsames religiöses Unterrichten ist in den Bildungsplänen kein Platz ausgewiesen.

Von der Konzeption und pädagogischen Weiterentwicklung der Weltethoserklärung her wird auch deutlich, daß der Themenkomplex Religion-Kultur-Ethos über die Religions-

⁵³In Gesprächen mit Menschen in England, Lehrerinnen und Lehrern sowie Beauftragte für Religious Education, traf ich stets auf Unverständnis hinsichtlich dieser Position. Dafür seien doch wohl die Familien und Religionsgemeinschaften selbst verantwortlich, nicht aber die staatlichen Schulen.

⁵⁴Udo J. Gedig zum Beispiel erläutert dies in der Dokumentation und Analyse seines Projekts Gerufen-Werden und Rufen [64].

pädagogik hinausreicht und auf die Ebene der allgemeinen Pädagogik verweist. Es stellt sich die Frage, ob religiöse und interfaith Themen weiterhin ausschließlich an einen Religionsunterricht delegiert werden können, wenn Vorurteile abgebaut werden sollen und *ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, das zur Entgrenzung und Bereicherung der Lebenshorizonte auf allen Seiten führen [soll]* (S. 229, 230 [133]). Im Hamburger Modell wird in gewissem Sinne ökumenisch gearbeitet, wenn Ökumene verstanden wird, als alle Menschen einer Haus-(Schul-)Gemeinschaft. Hierbei liegt das Hauptaugenmerk auf Verständigung und damit auf dem 'Inter', der Beziehung zwischen den Verschiedenen. Identität profiliert sich durch die Begegnung mit dem Anderen. Für die spezifische Ausbildung hinsichtlich der Identität innerhalb einer bestimmten Religion, die 'tiefer' geht, sieht Wolfgang Weiße Familien und Gemeinden gefordert. Hier liegt der Bereich von Katechese und Spiritualität. Ein Basiswissen wird aber durchaus im dialogischen Religionsunterricht erarbeitet.

Als weitaus entscheidender wird die gesellschaftliche Wirkung des dialogischen Religionsunterrichtes eingeschätzt, in dem Kinder und Heranwachsende darin geschult werden, die Vision vom friedlichen Zusammenleben der Verschiedenen, selbst umzusetzen und dadurch sich selbst und den Anderen besser verstehen zu lernen. Religionsunterricht als Chance, gesellschaftliche Brüche und Trennendes nicht zu spiegeln, sondern zu überbrücken.

England Ökumene und Interfaith bedeuten streng genommen die Relation zwischen Vertreterinnen und Vertretern der christlichen Kirchen beziehungsweise denen verschiedener Religionen. Ein Charakter dieser Beziehungen ist, daß die Beteiligten sich in der Regel als religiöse, gläubige Menschen begegnen. In dieser Hinsicht kann Religious Education, non-denominational und non-confessional, nicht ökumenisch oder interreligiös sein.

Im Bereich von Ökumene und Interfaith Arbeit ist der Dialog ein wesentliches Element der Begegnung. Und gerade hier sieht John Hull einen Vorzug von Religious Education gegenüber konfessionellem Religionsunterricht. Nach seiner Einschätzung garantiert nur eine rein erzieherische Religious Education religiöse Freiheit, was er als einzigartige Errungenschaft des gebildeten Menschen erachtet. Insofern werden Schlußfolgerungen aus dem ökumenischen und interfaith Dialog gezogen und für die Erziehung fruchtbar gemacht. Dazu zählt die religiöse Freiheit, aber zum Beispiel auch die Gelegenheit zum Perspektivenwechsel. Das heißt, sich darin zu üben, aus den Augen der Anderen deren Religion wahrnehmen. Für die Beteiligung an der Erziehung im modernen Europa entwirft John Hull die Vision, daß alle hier vertretenen Religionen sich in die Diskussion einbringen.

6. Religionspädagogische Modelle

Obwohl also kein expliziter ökumenischer oder interfaith Dialog geführt wird, findet dieser implizit statt, in dem in Religious Education Kinder, die einer bestimmten christlichen Kirche oder einer anderen Religionsgemeinschaft angehören, miteinander in einen Dialog treten. Und gerade darin wird implizit an Fähigkeiten und Kompetenzen gearbeitet, die für Ökumene und Interfaith von Bedeutung sind.

Vor allem dieser Aspekt wird am dialogischen Konzept Robert Jacksons deutlich, worin er entscheidende Ansätze aus dem ökumenischen und interfaith Dialog auch für die Schule aufführt. Es handelt sich um einen dialektischen Prozeß des Lernens mit dem Ziel, Verschiedenheit handhaben zu können und aus der Schule heraus positive Einflüsse auf den sozialen Zusammenhalt zu entfalten.

Prinzip 4: 'Wissen und Erfahrung'

Deutschland Vereinfacht dargestellt setzen die Arbeiten von Wolfgang Weiße und Johannes Lähnemann entweder beim Wissen oder bei der Erfahrung an. Was nicht bedeutet, das die jeweils andere Seite gänzlich vernachlässigt wird.

Johannes Lähnemanns Ansatz ist eher am Wissen orientiert. Johannes Rehm merkt so auch kritisch an, daß die Religionspädagogik sich weiterentwickeln müsse, von einer an der religiösen und rituellen Praxis orientierten phänomenologischen Arbeit hin zu einer Pädagogik des Dialoges unter Einbeziehung der Friedenspädagogik. Daraus kann gefolgert werden, daß ein phänomenologischer Ansatz durchaus wichtig ist und auch innerhalb dieses Bereiches eine Entwicklung zu verzeichnen ist, beispielsweise vom Berichten und Lehrern über andere Religionen (Außenperspektive) hin zu Lern- und Lehrmaterialien, die zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern aus der jeweiligen Religion erarbeitet werden (Innenperspektive).

In der Diskussion um das Projekt Weltethos in der Schule und um die Einführung von Islamischem Religionsunterricht wird deutlich, daß dies nicht zu einer Engführung auf die phänomenologische Perspektive führen darf. Hier werden indirekt Berührungspunkte mit dem Ansatz des dialogischen Religionsunterrichtes sichtbar. Wenn von einer Pädagogik des Dialoges oder einer christlichen Religionspädagogik, die interreligiöse-dialogisch zu entwickeln sei, gesprochen wird, dann ist dies nicht mehr weit entfernt von Prinzipien eines dialogischen Religionsunterrichtes, wie Wolfram Weiße ihn mit seiner Forderung vom Monolog zum Dialog vertritt.

Auch wenn von der Bedeutung eines 'in den Schuhen des Anderen gehen' die Rede ist, so können hierin Parallelen zu Wolfram Weißes Sprechen von den Nachbarreligionen gesehen werden. Nach Wolfram Weiße wird auf grass-root-level in einem dialogischen Religionsunterricht, der in Erfahrungen einen Ausgangspunkt hat, sowohl kontextuell, als auch interkulturell und interfaith gearbeitet. In Bezug auf den dialogischen Charakter

des Hamburger Modells muß allerdings kritisch angefragt werden, ob der Spannbreite menschlicher Erfahrung entsprochen werden kann, wenn der Fokus auf Dialog liegt.

England Sowohl bei John Hull als auch bei Robert Jackson wird Wissen zu einem großen Teil durch Erfahrung erworben. Dies trifft vor allem in der Hinsicht zu, in der die jeweils Verschiedenen, Anderen mit-ein-ander etwas über-, von- und für sich selbst und die Anderen lernen. Wissen, learning about wird als ein Bestandteil von Bildung erachtet. Hierbei handelt es sich um kritisches Wissen.

Robert Jackson sieht ebenfalls Verstehen und Wissen als wichtig an, aber unzureichend, um tatsächlich unmittelbar gegen Diskriminierung und Intoleranz Anwendung zu finden. John Hull und Robert Jackson stimmen dahingehend überein, daß sie Wissen aber als Basis erachten, um Einstellungen entgegenzuwirken, die durch Stereotype und Vorurteile geprägt sind.

Erfahrung mit den Anderen ist institutionell verankert, da Religious Education gemischt unterrichtet wird und desweiteren learning from religion ein wesentliches Element von Religious Education ist.

Da John Hull seinen 'Gift-Approach' unter anderem auch auf die Pädagogik von Maria Montessori zurückführt, ist Erfahrung in seinem Konzept auch dahingehend zu interpretieren, daß mit allen Sinnen etwas erfahren wird. Erfahren vollzieht sich damit durch Be-greifen, durch sinnliche Wahrnehmungen. Erfahrung wird bei John Hull in einer weiteren Hinsicht relevant, wenn Kinder ihre Erfahrungen mit Religion auf sich als Person beziehen und für ihre alltäglichen Erfahrungen fruchtbar machen. Hierzu werden im Unterricht vielfältige Aktivitäten angeboten.

Prinzip 5: 'Selbstkritik statt Kritik am Anderen'

Deutschland Kritik wird implizit und explizit bei den Modellen von Johannes Lähnemann und Wolfram Weiße formuliert. Zum einen ist dies die Kritik an der Gesellschaft, aber auch die Kritik der eigenen religiösen Tradition.

Wenn Johannes Lähnemann auffordert, die religiösen Tradition in die Gegenwart hinein zu aktualisieren, so kann dies zum einen verstanden werden als eine Aufforderung, die gesellschaftlichen Zeichen der Zeit kritisch zu betrachten, zu hinterfragen und nachzufragen, ob die religiösen Traditionen etwas beizutragen haben. Zum anderen geht Johannes Lähnemann auf die Emanzipation von religiös-weltanschaulicher Bevormundung ein. In diese Richtung wird auch die Weltethosklärung als positiv eingeschätzt, weil sie nicht von einer Kirche oder religiösen Gemeinschaft stammt und sich an deren Mitglieder wendet, sondern an alle Menschen guten Willens adressiert ist.

6. Religionspädagogische Modelle

Die Aufforderung, zum Zuhören und in den Schuhen des Anderen gehen, bedeuten auch, sich in Selbstdisziplin und Selbstkritik zu üben und den Anderen zu Worte kommen zu lassen. Durch Perspektivenwechsel lernen die Verschiedenen einander besser verstehen. Es bleibt allerdings unklar, wie dieses Element von Kritik und Emanzipation von der didaktischen auf die methodische Ebene transportiert werden soll, in Anbetracht eines nach wie vor konfessionsgetrennten Religionsunterrichtes.

Das Hamburger Modell beantwortet diese Frage. Der dialogische Religionsunterricht ist insofern gesellschaftskritisch, als er ein konstruktives, visionäres Gegenbild zur gesellschaftlichen Situation umzusetzen versucht, in dem es ermöglicht wird, friedlich in Heterogenität zusammenzuleben. Der geistesgeschichtliche Begründungszusammenhang ist in dieser Hinsicht bedeutsam. Es sind dies die Ökumenische Theologie und die Befreiungstheologie. Beide beinhalten das Element der Kritik. Kritik an Unterdrückung und die kritische Überprüfung der jeweils eigenen Tradition. Die Schülerinnen und Schüler sind gehalten, ihre religiöse Bindungen und ihr religiöses Engagement kritisch zu begleiten. Dies geht einen Schritt weiter als Johannes Lähnemanns Modell, da Selbstkritik explizit gefordert wird, gekoppelt mit Respekt für die Anderen. Dies entspricht dem von mir entwickelten Prinzip 'Selbstkritik statt Kritik am Anderen'.

England Da in Religious Education alle gemeinsam unterrichtet werden, ist in Bezug auf Kritik ein Blick auf die Sprache interessant. Auf organisatorischer Ebene wird dadurch einer nach außen gerichteten Kritik nicht Raum gegeben. Es wird nämlich eben nicht nach Kriterien unterschieden, die Religionen gegeneinander absetzen.

In der Pädagogik von John Hull kommt unter anderem dem Element der Kritik eine elementare Stellung zu. In folgender Hinsicht wird Selbstkritik praktiziert. Erstens betrifft das die Ebene der Wissenschaft und zweites wird eine Haltung kritischer Offenheit auf schulischer Ebene gefördert und unterstützt.

Dies bedeutet Kritik als Selbstkritik, Religionskritik und Gesellschaftskritik. In Bezug auf einen neben dem erziehungswissenschaftlichen auch theologischen Begründungszusammenhang für Religious Education erarbeitet John Hull eine Position für die christliche Theologie, die von Sachlichkeit und Selbstkritik bestimmt ist. Die christliche Theologie beschreibt er als unvollständige und mögliche, um einen Beitrag zur erziehungstheoretischen Diskussion zu leisten. Seitens der Theologien der verschiedenen Religionen hält er die Partizipation aller in Europa vertretenen Religionsgemeinschaften für notwendig. Darüber hinausgehend erachtet John Hull die Unterstützung von den anderen Sozialwissenschaften als wichtig. Diese Haltung der Selbstkritik und damit der Einsicht in die Relativität der eigenen religiösen Position ist konsequenter Weise auch von den anderen Theologien und deren Beiträgen zur Pädagogik von Religious Education zu er-

warten. Bei Selbstkritik bleibt John Hull nicht stehen. In der Tradition der europäischen Aufklärung impliziert Kritik im Kontext des Religiösen auch die Religionskritik.

Neben Selbstkritik und Religionskritik schließt John Hull einer weitere Form der Kritik an, die der Gesellschaftskritik. Wenn es etwas gibt, was von Religion gelernt werden kann, so ist dies in dieser Hinsicht die prophetische oder visionäre Dimension.

Auch im Ansatz von Robert Jackson bekommen Kritik und Metakritik eine ausgesprochene Bedeutung zugewiesen. Da Religious Education im Zusammenhang mit Citizenship gesehen wird, sowie im weiteren Kontext von interkultureller Erziehung, Menschenrechtserziehung und Erziehung zu Demokratie, leistet auch dieses Fach einen wichtigen Beitrag für den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft (social cohesion). Hierin kann ein konkreter gesellschaftskritischer Ansatz gesehen werden. Unter social cohesion werden all jene Bemühungen und Projekte subsumiert, die antisozialen Trends in der Gesellschaft entgegenwirken. Dies sind in diesem Kontext vor allem Spannungen auf Grund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Hintergründe.

Anders als John Hull, der eine Rolle christlicher Theologie für und in der Pädagogik von Religious Education umreißt und absteckt, kann bei Robert Jackson in dieser Hinsicht nicht von Selbstkritik gesprochen werden, da ein anderer Ausgangspunkt vorliegt. Robert Jackson wendet sich aus ethnologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive der Religious Education zu. Daher kann von einer kritischen, jedoch nicht selbstkritischen Haltung gesprochen werden, was etwaige eigene persönliche religiöse Wurzeln anbelangt. Wenn er fordert, daß bei der Betrachtung von Religion vor allem die Komplexität innerreligiöser Verschiedenheit und wechselseitiger Beeinflussung mit Kulturen zu berücksichtigen sind, dann bedeutet dies, daß jede Religion für sich kritisch durchleuchtet wird. Desweiteren wird darauf hingewiesen, Schülerinnen und Schüler sehen und verstehen zu lehren, daß Religion sich stets in persönlicher Erfahrung realisiert. Es wird das dialektische Verhältnis von Individuellem und Institutionellem sowie von Transzendtem an Religion Beachtung geschenkt.

Für die drei Schlüsselprinzipien, die Robert Jackson für Religious Education entwirft, ist jeweils der Aspekt von Kritik relevant. Bei der Darstellung ist es die kritische Entwicklung und Gestaltung des Unterrichtsmaterials. Religionen werden jeweils nicht als einheitliches Ganzes präsentiert, sondern der Historizität und Komplexität Rechnung getragen, das Wechselverhältnis von Kultur und Religion berücksichtigt, sowie auf die Ambivalenz von persönlicher religiöser Erfahrung und institutioneller Gefäßtheit von Religion eingegangen. Es wird die Frage nach der Wahrheit gestellt und tatsächlichen Rivalitäten zwischen den Religionen wird nicht aus dem Wege gegangen.

Für die Interpretation geht Robert Jackson davon aus, daß eigene Überzeugungen und Erfahrungen nicht beiseite gelassen werden können. Subjektivität ist Teil des Lern- und

6. Religionspädagogische Modelle

Erkenntnisprozesses. Der Vorgang des Verstehens wird von Robert Jackson als hermeneutischer Zirkel beschrieben, der sich zwischen Subjekten bewegt, zwischen Lernenden und Insidern, zwischen Individuen, Gruppen und religiösen Traditionen im weiteren Sinne.

Die Reflexionsphase impliziert laut Robert Jackson Kritik im Bezug zum persönlichen Lebensentwurf, der kreativ weiterzuformen ist. Kritik bedeutet nicht, diesen in Frage zu stellen. Den Prozeß innerhalb der Lerngruppe beschreibt Robert Jackson als dialektisches Lernen in und durch eine heterogene Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern. Konstruktive Kritik bedeutet hier, sich zu vergewissern, respektvoll nachzufragen, und sich dadurch sowohl selbst besser zu verstehen, als auch anthropologische und religiöse Einsichten zu gewinnen. Es stehen dabei auch verschiedene Konzepte von Wahrheit im Raum. Desweiteren spricht Robert Jackson von Metakritik, die den Prozeß des Interpretierens und Verstehens begleitet. Es ist darauf hinzuweisen, daß Schülerinnen und Schüler in England bereits früh lernen, sich selbst kritisch zu beobachten und zu beschreiben was ihr eigenes Verhalten, ihr Lernfortschritt und ihre Einstellungen betrifft. 'Monitoring' ist etwas, das Schülerinnen und Schüler regelmäßig machen und feststellen, wo sie stehen und welche Ziele sie sich setzen. Dies bewegt sich auf einer Metaebene. In diesem Kontext wird ersichtlich, daß Metakritik nicht zu hochgesteckt ist, sondern in dieser Linie durchaus von den Kindern zu leisten ist.

Prinzip 6: 'Vergleiche auf gleichen Ebenen'

Deutschland Vergleiche auf gleichen Ebenen kann als ein durchgängiges Prinzip in der Arbeit von Johannes Lähnemann gesehen werden. Die Erklärung zum Weltethos von Vertreterinnen und Vertretern einer Vielzahl von Religionen demonstriert anschaulich, daß es auf vergleichbarer Ebene, hier der Ebene der ethischen Einstellung, sehr wohl zu einem Konsens der Verschiedenen kommen kann.

Wenn Johannes Lähnemann die Notwendigkeit zur ständigen Aktualisierung der Religionen betont, so wendet er sich an alle. Alle stehen vor einer vergleichbaren Herausforderung. Von einer vergleichbaren Anforderung an alle Verschiedenen kann auch da gesprochen werden, wo er fordert, daß alle Kenntnisse voneinander erwerben sollen. dabei handelt es sich vermutlich um vergleichbares Wissen, das zu erwerben ist. Wenn darüber hinausgehend alle zum Perspektivenwechsel, die Religion der Anderen aus der Innenperspektive sehen zu lernen, aufgefordert werden, so bedeutet auch dies, auf vergleichbaren, einander entsprechenden Ebenen, zu vergleichen. Einzig im Festhalten am evangelischen und katholischen Religionsunterricht und demgegenüber einem einzigen für beispielsweise Muslime, wird Religionsunterricht auf verschiedenen Ebenen organisatorisch realisiert. Dies ist auf der einen Seite die Ebene zweier Konfessionen innerhalb

einer Religion und auf der anderen Seite eine Religion als ganze, ohne Untergruppierungen zu berücksichtigen.

Für den dialogischen Religionsunterricht, der unter anderem im Anschluß an diskursive Modelle begründet wird, ist ein Arbeiten auf vergleichbaren Ebenen elementar. Ausgangspunkt für den Religionsunterricht sind die individuellen Erfahrungen. Im Dialog von unten begegnen sich durch die Menschen die Nachbarreligionen. Verglichen wird zwischen den sich konkret begegnenden verschiedenen Anderen. Auf der Ebene der Erfahrung baut die des Wissens auf. Es wird betont, daß unterschiedliche Standards hinsichtlich von Wissen und Erfahrung nicht gegeneinander ausgespielt werden sollen. Dies bedeutet, die Schülerinnen und Schüler dazu anzuhalten, einander entsprechende Aspekte miteinander zu vergleichen. Besonders betont wird, daß alle Beteiligten auf einen etwaigen Absolutheitsanspruch verzichten. Dies ist eine Schlüsselvoraussetzung. Das impliziert auch auf der Ebene der Diskussion um die Wahrheitsfrage, alle vergleichbar zu behandeln.

England In England wird von der Anlage des Faches Religious Education diesem Prinzip weitgehend entsprochen. Dies gilt in Bezug auf die heterogene Zusammensetzung der Religious Education Klassen. Es werden die Religionen vergleichbar behandelt und keine katechetisch unterrichtet⁵⁵.

John Hull bringt klar zum Ausdruck, daß der säkulare Ansatz von Religious Education die Grundbedingung und Voraussetzung dafür ist, Religious Education in einer multikulturellen Demokratie zu unterrichten. Dadurch wird in demokratischer Art und Weise Verschiedenheit zugelassen, wertgeschätzt und für alle gleichberechtigt behandelt. John Hull sieht dies als Schlüssel zu wirklichem Dialog, da nur ein nichtkonfessioneller Religionsunterricht echten Religionsdialog ermögliche und Gelegenheit biete, sich im wirklichen Perspektivenwechsel einzuüben. Das heißt, zu versuchen, mit den Augen der Anderen zu sehen. Da prinzipiell keine Religion als 'die' wahre den Unterricht begründet, steht für alle ein vergleichbarer Zugang offen. Dies bedeutet aber nicht Gleichmacherei. In der Darstellung und Ausführung des 'Gift-Approach' beschreibt John Hull, die Gabe des Heiligen sei allen gleichermaßen zugänglich, werde aber unterschiedlich wahrgenommen. Ziel von John Hulls Methode ist es, allen diesen Zugang, diese Erfahrung

⁵⁵Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, daß in der Agreed Syllabus Conference, die für Religious Education zuständig ist, wie schon angesprochen, von zwei der vier Komitees Religionsgemeinschaften repräsentieren, eine die Anglikanische Kirche, die andere alle anderen Religionsgemeinschaften. Rein rechtlich ist dies eine ungleiche Behandlung. Historisch betrachtet weist John Hull darauf hin, daß seines Wissens die Anglikanische Kirche ihre bevorzugte Position nicht ausgenutzt hat. Seiner Einschätzung nach besteht folgendes Selbstverständnis in der Anglikanische Kirche, *as supporting the religious education of all the children in England, and did not see its influence as being a sort of pressure group for the Christian faith, let alone the Church of England itself, the relationship would be more of an advisory or supportive nature* (S. 51-58 [103]).

6. Religionspädagogische Modelle

zu ermöglichen und gleichzeitig die Identität des in einer Religion beheimateten Kindes zu wahren und zu schützen, dem ein tieferer Zugang möglich ist, eben vom Glauben aus. Dem entsprechen einzelne Phasen des 'Gift-Approach'. Begegnung und Erkundung bringen alle Kinder näher an ein 'Numina' heran. Durch die sich anschließende Phase der Kontextualisierung entsteht Distanz und Respekt und es ist einem gläubigen Kind vorbehalten, auch im Kontext eingebettet dem 'Numina' nahe zu sein. Vergleiche auf gleichen Ebenen werden ermöglicht ohne davon abzusehen, daß die Gabe, das Geschenk des Heiligen, für Nichtglaubende und Glaubende gleichermaßen existiert und gleichzeitig eine unterschiedliche Qualität hat. Die Gaben sind also nicht notwendiger Weise religiöser Natur.

Robert Jacksons Interpretative Approach to Religious Education entspricht dem Prinzip vom Vergleichen auf gleichen Ebenen. Dies liegt, wie auch bei John Hull, im englischen System begründet, innerhalb dessen er seinen Ansatz entwickelt. Charakteristisch für Robert Jacksons dialogisches Modell ist das Element des Vergleichens. Verstehen basiert auf der Bewegung zwischen Eigenem und Fremden, Vertrautem und Neuem, zwischen Ich und Welt, mir und den Anderen. Konsequenter Weise legt Robert Jackson außer auf rein kommunikativen Kompetenzen ein Augenmerk darauf, die Fähigkeit zu schulen, analoge Konzepte zu entwickeln, zu vergleichen und zu kontrastieren. Diesen prinzipiellen Forderungen werden, auf Grund des ethnologischen Begründungszusammenhangs dieses Modells durch Einzelfallstudien, Beschäftigung mit religiös-kulturellen Gruppen und der darüber hinausreichenden religiösen Traditionen, auf die schulpraktische Ebene transportiert. Da dies für alle Religionen gleichermaßen gilt, bedeutet dies, daß Vergleichen an sich besonders berücksichtigt wird und dies auf einander entsprechenden Ebenen erfolgt, was dem Prinzip vom Vergleichen auf gleichen Ebenen entspricht.

Prinzip 7: 'Solidarität statt Konfrontation'

Deutschland Solidarität steht eindeutig im Zentrum des dialogischen Religionsunterrichts. Streit wird durch die konzeptuelle Bedeutung von Dialog konstruktiv aufgefangen. Erklärtes Ziel ist es, dem Trend der Konfrontation ein Gegengewicht zu geben. Damit wird Solidarität zum Konzept. Dies wird vor allem daran deutlich, daß der dialogische Religionsunterricht als solidarische 'Insel' der Verschiedenen erlebt wird. Es ist dies eine gegenläufige Haltung zur gesellschaftlich oft erfahrenen Konfrontation zwischen den Verschiedenen. Religionsunterricht solidarisiert sich in diesem Falle mit den Unterdrückten oder Diskriminierten. Insofern übt dieser Unterricht Gesellschaftskritik. Es stellt sich die Frage, ob ein Religionsunterricht, der entsprechend der Konfessions- und Religionsgrenzen unterrichtet wird, nicht eher ein Modell darstellt, das Verschiedenheit konfrontierend organisiert. Solidarität mit Menschen aus anderen Religionen gibt es

hier zunächst nur dann, wenn dies inhaltlich ausgewiesen wird, hinsichtlich des solidari-schen Einsatzes für die Interessen der Muslime an einem islamischen Religionsunterricht auf struktureller Ebene und falls konfessionsübergreifend gearbeitet wird. Der Begriff ‘religionsübergreifend’ wäre an dieser Stelle auch zu nennen, ist aber als solcher noch nicht geprägt.

England Das englische System ist im Bezug auf Religious Education und Citizenship an Solidarität orientiert. Dies wird durch die Arbeiten im Bereich von Cohesion in the Community zusätzlich unterstrichen.

Für John Hull kann im Bezug auf verschiedene Punkte des ‘Gift-Approachs’ von Solidari-tät gesprochen werden. Dies bewegt sich auf unterschiedlichen Ebenen. Nach John Hull kommt es nicht darauf an, ein prinzipielles Modell für Religious Education als das Modell hinzustellen, sondern unterschiedliche Modelle im Religious Education Unterricht umzu-setzen, weil alle verschiedene Aspekte heraus- und ausarbeiten, die jeweils einen Beitrag zu Religious Education leisten. Dies kann verstanden werden als Aufruf an andere Wis-senschaftler, sowohl profiliert als auch solidarisch zu arbeiten und an die Lehrerinnen und Lehrer, sich nicht auf ein Modell festzulegen. Wenn John Hull davon ausgeht, daß Religious Education in einem pluralistischen Europa einen Beitrag zur Religionsfreiheit leistet, dann kann dies auch als Beitrag zur Solidarität und gegen Konfrontation gese-hen werden. Dort, wo für Religionsfreiheit eingetreten wird, kann dies nur dann wirk-lich ehrlich geschehen, wo alle gemeinsam, das heißt solidarisch, füreinander Religions- und Bekenntnisfreiheit wünschen. Auch John Hulls Gedanken über ein Gottesbild kön-nen als ein solidarisches Gottesbild interpretiert werden. Ein Gottesverständnis skizziert John Hull, das einen solidarischen Gott vorstellt, in dem Freiheit, Liebe und Neugier gründen. John Hull fordert Theologen der in Europa vertretenen Religionsgemeinschaf-ten auf, sich gemeinsam für Religious Education einzusetzen und jeweils ihre Einsichten und Ideen einzubringen, also wiederum ein solidarisches Arbeiten miteinander. Und auch im Hinblick auf eine Kritik an der Gesellschaft wird deutlich, daß hier die prophetische und visionäre Dynamik der Religionstraditionen angesprochen wird, die sich solidarisch für eine bessere Welt einsetzen sollen.

Solidarität, die den sozialen Zusammenhalt einer Gemeinschaft und Gesellschaft för-dert, ist ein erklärtes Ziel des Modells von Robert Jackson. Mit Verschiedenheiten sollen Schülerinnen und Schüler lernen konstruktiv umzugehen, ins Gespräch zu kommen und Dialoge zu praktizieren. Toleranz, Verstehen und Verständnis, sowie Respekt zwischen Menschen sind elementare Bausteine, die hin zu einem solidarischen Miteinander führen, das Verschiedenheiten nicht ausblendet.

Damit kann festgestellt werden, daß Solidarität eindeutig im Mittelpunkt steht.

Prinzip 8: 'Authentizität'

Deutschland Der Authentizität auf Seite der Lehrerinnen und Lehrer wird dann entsprochen, wenn diese selbst der Religion angehören, die sie unterrichten. Im Falle des konfessionellen Religionsunterrichtes trifft dies zumindest für den Religionsunterricht in der eigenen Konfession zu. Sobald andere Konfessionen oder Religionen auf dem Lehrplan stehen, gilt dies jedoch nicht mehr. Sind Missio oder Vocatio Voraussetzung für ein Arbeiten als Religionslehrerin und Religionslehrer, so ist zu fragen, ob dann erwartet werden kann, daß andere Konfessionen und Religionen genauso authentisch unterrichtet werden, wie die eigene. Authentizität wird hier wohl hauptsächlich durch das Unterrichtsmaterial gewährleistet wenn zum Beispiel authentische Gegenstände oder Musik in den Unterricht mitgebracht werden oder die verwendeten Schulbücher authentisch verfaßte Kapitel von den verschiedenen Religionsgemeinschaften haben. Zu ergänzen wäre dieses Modell durch Einladen von Gästen und Angehörigen der Konfession oder Religion, die gerade thematisiert wird.

Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler wird Authentizität im Sinne von authentischer Begegnung mit Nachbarreligionen nur dann ermöglicht, wenn konfessions- und religionsübergreifend Religionsunterricht praktiziert wird. Wobei letzteres so noch nicht als Begriff geprägt ist.

Im Hamburger Modell wird der Authentizität auf Ebene der Schülerinnen und Schüler eine große Bedeutung beigemessen. Kinder und junge Menschen begegnen sich und durch sie gelebte Formen der Religionen, eben der Nachbarreligionen⁵⁶.

England Bei John Hull sind die 'Numina', der religiöse Kram, authentisches Material der Religionsgemeinschaften, handle es sich um Gegenstände, Texte, Geräusche... Diesen soll konkret, das heißt authentisch begegnet werden, um tatsächlichem Be-greifen Raum zu geben (hands-on-experience).

Authentische Begegnung gilt bei John Hull im Hinblick auf das Material, das vorhanden sein muß. Eine Begegnung mit Gästen wird nicht explizit erwähnt, findet sich jedoch in den Anweisungen für Religious Education. Wenn Kinder unterschiedlicher Religionsgemeinschaften angehören, findet innerhalb der heterogenen Klassengruppe authentische Begegnung statt.

Für Robert Jackson bedeutet authentisches Material, daß dieses flexibel ist und nicht Stereotype vorspiegelt, sondern die Komplexität von Religionen und Religionsgemein-

⁵⁶Christoph Schwöbel beschreibt dies so: *andere Religionen rücken uns in der Begegnung mit unserem Nachbarn nahe. Sie können nicht mehr behandelt werden als in fremden Kulturen vorhandene abstrakte Glaubenssysteme und als religiöse Praktiken, die in sicherer Entfernung in fernen Ländern geübt werden. Sie haben menschliche Gesichter, die Gesichter unserer Nachbarn* (S. 95 [216]).

6.3. *Analyse an Hand der acht Prinzipien*

schaften widerspiegelt. Desweiteren impliziert Robert Jacksons Ansatz, die persönliche Seite von Religion herauszustellen, als Teil menschlicher Erfahrung.

In der Weiterentwicklung von Robert Jacksons Modell durch Julia Ipgrave wird deutlich, daß der authentischen Begegnung und damit dem authentischen Dialog eine große Bedeutung beigemessen wird, wenn dort, wo Klassengemeinschaften eher homogen sind, direkte Dialogpartner auch auf Ebene der Kinder gesucht werden.

6. *Religionspädagogische Modelle*

7. Projekte – Deutschland und England

In diesem Kapitel wende ich den Blick auf eine Auswahl konkreter Projekte, die in beiden Ländern, in Deutschland und England, zu finden sind. Ist die Ausgangslage in beiden Ländern und Schulsystemen auch unterschiedlich, so wird in beiden daran gearbeitet, interkulturelles und interfaith Lernen zu verbessern. Es besteht Handlungsbedarf, damit junge Menschen befähigt werden, die Herausforderung im Angesicht der Anderen zu bestehen.

Die einzelnen Projekte werden jeweils dargestellt und später entsprechend der acht Prinzipien analysiert. Folgende Projekte werden ausführlicher berücksichtigt.

Für Deutschland sind dies (§7.1):

- Udo J. Gedig – Unterrichtsprojekt Weltethos: Gerufen-Werden und Rufen.
- Michaelschule Osnabrück – ... fürs Leben lernen.
- Lernwerkstatt Weltreligionen in Marburg.

Für England sind dies (§7.3):

- E-mail Inter Faith Dialog.
- Moat Community College und St Paul's RC School in Leicester.
- Faith Offerings – Prayers and Stories for many Occasions from Leicester Women for Inter Faith Understanding.

Darüber hinausgehend werde ich kurz einige weitere Projekte ansprechen. Dies sind im Falle Deutschlands die Arbeit von einzelnen, die sich vor Ort für die Ziele von Verständigung und Freundschaft einsetzen. Es gibt sicher noch mehr Initiativen hier und da, die interessante und wichtige Beiträge leisten könnten. Aber es ist zu vermuten, daß die Vernetzung der einzelnen Projekte nicht ideal ist.

Für England ist es im Sinne dieser Arbeit von Interesse, den Zusammenhang zwischen dem Community Cohesion Projekt und schulischer Erziehung zu skizzieren und zu betrachten. Denn es kann eine Relation zwischen den Projekten und den Arbeiten zur Förderung des Zusammenhalts innerhalb einer Stadtgemeinschaft gesehen werden. Ähnlich wie für Projekte in Deutschland angedeutet, entstehen Projekte vereinzelt. Eine stärkere Vernetzung und ein Lernen voneinander, sowie wechselseitige Unterstützung sind meines Erachtens wünschenswert.

7.1. Deutschland

7.1.1. Unterrichtsprojekte, Weltethos: Gerufen-Werden und Rufen

Gerufen-Werden und Rufen, ist das Unterrichtsprojekt, das Udo J. Gedig mit seiner Grundschulklasse in Ingelheim zum Thema ‘Christen und Muslime’ zur ‘Erklärung zum Weltethos’ entwickelt hat [64]. Udo J. Gedig adaptiert dabei Unterrichtsmodelle von John Hull aus dessen *A Gift to the Child Approach*. Erwähnenswert erscheint es mir in diesem Zusammenhang, daß Udo J. Gedig auf seine Erfahrungen als Fremder eingeht und damit sein persönliches Interesse an der thematischen Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und Religionen begründet. Hierin ist auch eine Wurzel für seine professionelle Aufarbeitung dieser Thematik zu sehen¹.

Die Grundentscheidung für das Projekt ‘Gerufen-Werden und Rufen’ liegt darin, obwohl es keine offensichtlichen Spannungen zwischen deutschen und nicht-deutschen Kindern und deren Familien gibt, die unterschiedlichen Kulturen und Religionen in einem Maße in der Unterrichtspraxis zu integrieren, die so nicht vorgesehen ist. Wohl aber läßt sie sich legitimieren dadurch, daß so dem Anspruch, der unterschiedlichen Lebenswirklichkeit der Kinder gerecht zu werden, eher entsprochen wird. Udo J. Gedig formuliert damit auf der Basis seiner Erfahrung als Lehrer die meines Erachtens richtige und wichtige Einsicht, daß der Bildungsplan so wie er bisher ist, der kulturellen und religiösen Dimension nicht in dem Maße gerecht wird, wie dies möglich sein könnte. Hinderlich ist so unter anderem auch, daß es *bis heute selbstverständliche Praxis ist, mit allen Kindern im Unterricht die christlichen Feste, etwa Weihnachten und Ostern, zu thematisieren, nicht hingegen Ramadan. An diesen Tagen fehlen die muslimischen Kinder meist und berichten auch kaum darüber, denn dafür gibt es im Unterricht keinen erkennbaren Ort. Im evan-*

¹Udo J. Gedigs Frau ist Japanerin. Daher reist er privat zwischen West und Fernost und beschäftigt sich mit den verschiedenen Kulturen und Religionen. Fremdheit wird so im jeweiligen Land des Partners erfahren. Bei den Kindern der Familie Gedig taucht die Frage nach der Identität dann natürlich auch wieder auf [64].

gelischen und katholischen Religionsunterricht des 3. und 4. Schuljahr wird über den Islam gesprochen, zum einen nehmen daran aber in der Regel keine muslimischen Kinder teil, zum anderen weist das Unterrichtsmaterial auch eher auf das Trennende hin. Auf den Islam bezogen gilt dieser Religionsunterricht dann als gelungen, wenn er über diese fremde Religion informiert, darin kommt allerdings kaum das Gespräch mit Kindern, Eltern und Vertretern muslimischer Gemeinschaften vor. Udo J. Gedig fragt kritisch an, ob diese Unterrichtspraxis etwa ein Anzeichen [ist], daß Offenheit und Interesse der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Minderheiten im Schwinden begriffen sind bzw. nie wirklich bestanden und daß viel eher das 'Bedürfnis' nach Abgrenzung überwiegt (S. 129 [64]).

Udo J. Gedig sieht es als notwendig an, neue Räume für ein derartiges Unterrichten zu schaffen, das sich an Modellen aus England orientiert. Der konfessionsgetrennte Religionsunterricht bietet laut Udo J. Gedig hierfür keine Möglichkeit, was sicher auch für den konfessions-kooperativen Religionsunterricht gilt, da es ein wesentliches Anliegen ist, mit allen Kindern, gleich welcher Religion oder nicht-religiös und welcher Kultur, gemeinsam zu lernen und Erfahrungen zu machen.

Udo J. Gedig orientiert sich an der interkulturellen Pädagogik, wobei er diesen Rahmen sprengt, da er bewußt auch die interfaith Dimension berücksichtigt. Als Ziel formuliert er wie folgt: *So verstehe ich mein Unterrichtsprojekt als Beitrag zur Überwindung von 'wechselseitiger Überheblichkeit', von 'Mißtrauen', 'Vorurteilen', ja von 'Feindbildern', um dem Andersgläubigen, dem Andersdenkenden, dem Anderen in Respekt begegnen zu können. [...] denn die Erfahrung von Gleichheit und Ähnlichkeit trotz mancher Differenz schaffen als Basis einen fundamentalen Erfahrungshorizont. [...] ein Lernen mit dem Anderen, vom Anderen und über sich und den Anderen [...]* (S. 131 [64]). Durch die pädagogische Ausrichtung an der interkulturellen Erziehung kann der gesamte Unterricht für das Projekt genutzt werden und die übliche konfessionelle Spaltung wird vermieden.

Udo J. Gedigs Unterrichtsprojekt basiert, motiviert durch die eigenen Erfahrungen mit dem Fremdsein, vor allem auf Modellen von John Hull. Er sieht sein Projekt im Anschluß an die Erklärung zum Weltethos. Dadurch zeigt Udo J. Gedig zum einen die praktische und pädagogische Relevanz des Projekt Weltethos und der Erklärung zum Weltethos, zum anderen wird eindrücklich deutlich, welche Inspiration daraus erwächst, über den Tellerrand hinauszuschauen und von Anderen, auch Pädagoginnen und Pädagogen in anderen Ländern, zu lernen. Modelle lassen sich durchaus modifiziert übertragen, auch wenn Fragestellungen und Situationen bezüglich Religionsunterricht und religiöser Erziehung nicht deckungsgleich sind.

Die kritische Reflexion von Udo J. Gedig über das Projekt in seiner Klasse geben wichtige Hinweise über die Herausforderung des Unterrichtens in auch hinsichtlich der kulturellen und religiösen Hintergründe heterogenen Klassen. Eine Voraussetzung für das

7. Projekte – Deutschland und England

Gelingen eines solchen Unterrichtprojekts ist eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern. Wegweisend ist Udo J. Gedigs Beobachtung bezüglich der Einstellung der Eltern gegenüber Fragestellungen, die im Zusammenhang mit interfaith Unterricht gestellt werden können. Udo J. Gedig bezieht sich mit seinen Fragen auf John Hull. Folgende Fragen wollte er mit den Eltern an einem Elternabend diskutieren, stieß aber auf wenig Interesse. Dieses war Seitens der Eltern anders gewichtet.

– *Bleibt die Integrität des eigenen Bekenntnisses im Rahmen des interreligiösen Unterrichts bestehen?*

– *Ist nicht für den Religionsunterricht unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen eine eigene religiöse Identität notwendig, die Kinder in der Grundschule noch nicht haben können?*

– *Führt interreligiöser Unterricht zum Relativismus gegenüber Religionen?*

– *Werden Religionen im interreligiösen Unterricht pädagogisch instrumentalisiert?* (S. 146 [64]). Für die Eltern, die sich im Gespräch zu Wort melden, ist laut Udo J. Gedig jedoch die Erfahrung, die die Kinder machen und in intensive Gespräche zu Hause einbringen, entscheidend. Die Motivation der Kinder bestimmt ihre Einstellung zum Projekt und die Tatsache, daß die 'normalen' Fächer fast genauso berücksichtigt werden konnten wie sonst auch. Es entsteht der Eindruck, daß die Eltern hauptsächlich ein 'praktisches' Interesse zeigen. Und auf Grund dessen fällt ihre Einschätzung des Projekts von Udo J. Gedig positiv aus.

Ein Schlüsselkriterium für die wirklich gelingende Durchführung solcher Unterrichtseinheiten ist laut Udo J. Gedig die konkrete Begegnung. Er schreibt, im Hinblick auf die Einheit über Ganesha, eine hinduistische Gottheit, *'krankt' [...] daran, kein hinduistisches Kind in der eigenen Klasse zu haben. So laden wir ein Kind aus einem anderen Schuljahr und seinen indischen Vater ein, [...]* (S. 145 [64]).

Auf der Ebene der Kinder wie auch der Eltern entwickelt sich eine große Rücksicht und großer Respekt. Unterschiedliche Auffassungen werden angesprochen und bleiben gleichberechtigt nebeneinander stehen. Einen Unterschied im Verständnis, den Udo J. Gedig anspricht, ist der der Bedeutung des Wort Gottes in christlichem oder islamischem Verständnis (wie es bei den Eltern anzutreffen ist). Dies hat Auswirkungen auf die Hermeneutik oder auch auf die Handhabung des Buches der Schrift (ein Koran wird sicher nicht auf den Fußboden gelegt) (S. 146 [64]). Dies zeugt davon, daß weder die Konfrontation gesucht wird, noch eine falsche Harmonisierung. Einen wichtigen Aspekt spricht der Autor an, wenn er darauf eingeht, Mißverständnisse auszuräumen und Ängste zu thematisieren. Er erwähnt beispielhaft Islam als generell fundamentalistisch zu sehen, Hinduismus als Vielgötterei oder das Christentum als eine Religion mit drei Göttern (S. 131, 145 [64]).

Das geteilte Lernen aller mündet in ein Fest, ein gemeinsames ‘Weihnachtsfest’. Alle tragen dazu mit speziellen Festspeisen bei. Es wird erzählt, warum und was Familien zu Essen und zu Trinken mitgebracht haben. Speisen haben eine Geschichte und machen nicht nur satt. Im Anschluß an dieses Fest weitet sich der Kontakt, den die Kinder untereinander haben auch auf die Eltern aus, insofern sich deutsche und nichtdeutsche Eltern zu besuchen beginnen. Die Nationalität geht mit der Religionszugehörigkeit in gewissem Maße einher. So sind in der Klasse von Udo J. Gedig, die am Projekt teilnahm, die beiden Mädchen türkischer Nationalität Musliminnen. Für die Unterrichtseinheit zu Ganesha wird ein Kind einer anderen Klasse eingeladen, dessen Vater indischer Nationalität ist und Hindu. Von den Kindern deutscher Nationalität sind zwölf katholisch, vierzehn besuchen den evangelischen Religionsunterricht, sieben davon sind konfessionslos. Für die Kinder, die als Spätaussiedler aus Rußland kamen, wird keine Aussage hinsichtlich einer Religionszugehörigkeit gemacht. In vier Familien ist ein Elternteil ausländisch. (S. 133, 145 [64]). Daran wird deutlich, daß deutsch und christliche Wurzel, seien diese religiöser oder kultureller Art, miteinander korrelieren ebenso wie dies für nicht-deutsch und andere religiöse oder kultur-religiöse Wurzeln zutrifft.

Als essentielle Lernerfahrungen skizziert Udo J. Gedig das Lernen, eine verantwortliche Haltung einnehmen zu lernen gegenüber den anderen heiligen ‘Numina’², Einsicht entwickeln in die Bedeutung von Nähe und Distanz, sowie der eigenen Spiritualität auf die Spur kommen. Neben dem Lernen über eine Religion gilt es auch, sie vor Ort zu besuchen und der Praxis zu begegnen. Es werden den Religionen gemeinsame Schlüsselbegriffe erarbeitet, Empathie wird gefördert und eingefordert, Identität wird unterstützt und Berührungspunkte aufgezeigt.

Damit eine derartige Unterrichtsreihe wirklich aussagekräftig wird, muß sie nach Udo J. Gedig vor Ort konkretisiert und weiterentwickelt werden. Denn es handelt sich nicht um eine abstrakte Weltreligion, sondern um die Form, wie unsere Nachbarn ihre Kultur und Religion leben, in unserer Straße, in unserer Stadt. Integrativer Bestandteil des Projekts ist also die Herstellung von eigenem Material. Desweiteren sind Vorgespräche mit den jeweiligen Geistlichen und den Eltern zu führen.

Im Vordergrund stehen, so Udo J. Gedig, *Gemeinsamkeiten, gemeinsame Erfahrungen, gemeinsames Tun. Verschiedenheit und Fremdartigkeit der jeweils anderen Religion sind auf der Matrix gemeinsamer Erfahrung zu erleben* (S. 150 [64]).

²‘Numina’ verwendet Udo J. Gedig im Sinne der Definition von John Hull und dessen Projektgruppe, da er im Anschluß an den ‘A Gift to the Child Approach’ arbeitet.

7.1.2. Michaelschule ... fürs Leben lernen

Bei der Michaelschule handelt es sich um eine “Freie katholische Schule” in Trägerschaft des Bistums Osnabrück. Obwohl es sich bei der Michaelschule um eine Haupt- und Realschule handelt, lassen sich grundlegende Überlegungen hieran anknüpfen und durchaus auch auf die Grundschulzeit übertragen.

Nicht außer Acht gelassen werden kann es meines Erachtens, daß es sich bei der Michaelschule um eine Schule handelt, die sich dem christlichen Ethos verpflichtet fühlt. Daraus resultiert eine Erziehung, die folgendes als Ziele ausweist: *einen solidarischen Menschen [...], der im gelebten Füreinander und tolerierendem Miteinander ein mündiges Mitglied einer sich permanent ändernden Gesellschaft sein will* (S. 4 [230]), wie der Schulleiter Ludger Stukenborg im Vorwort des Buches über die Michaelschule schreibt³.

Das hat auch Auswirkungen auf den Bereich des Religiösen allgemein und den des Religionsunterrichtes im Speziellen. Seit 1977 wird an der Michaelschule, parallel zum evangelischen und katholischen Religionsunterricht, für Mitschülerinnen und Mitschüler islamischen Glaubens, das Schulfach islamische Religion angeboten. Der Lehrer dieses Faches ist eingebunden in die Fachschaft Religion, woraus eine gute Kommunikation zwischen den einzelnen Religionslehrern und Kooperation resultiert. So werden zu besonderen Feiern alle gegenseitig eingeladen, Besuche in den jeweiligen Gebetshäusern gemeinsam gemacht und einige Unterrichtsinhalte in einem gemeinsamen Religionsunterricht mit der ganzen Klasse behandelt. Ludger Stukenborg und Vadetin Kurnaz zählen folgende Themen auf: *das Gottesbild der Christen und der Moslems, Verständnis Jesu, Propheten, Noah, Abraham, Maria und Informationen mit und über den Glauben der andersgläubigen Mitschülerinnen und Mitschüler* (S. 156 [131]). Hervorgehoben wird auch der aktive Beitrag, den andersgläubige Schülerinnen und Schüler und ihre Familien für das Schulleben leisten. Eine Vielfalt von Themen aus dem kulturellen und dem religiösen Bereich finden dabei Berücksichtigung. Dies reicht von landesüblichen Gerichten bis zu thematischen Ausstellungen über die eigene Religion. Lena Sürken sieht die Funktion der Begegnung auch darin, *die eigenen Standpunkte kritisch zu hinterfragen* (S. 152 [232]). Dies geht über das bloße Kennenlernen qualitativ hinaus, indem es den Lernprozeß auch dahingehend umkehrt, die eigene Position kritisch zu reflektieren. Das bedeutet Kenntnisse durch Erfahrung zu erwerben und diese auch zur Selbstkritik zu nutzen.

Integration von andersgläubigen Schülerinnen und Schülern an der Michaelschule bedeutet auch, alle Kinder gemäß ihres Alters den Klassen zuzuteilen und nicht entspre-

³Die deutschen Bischöfe weisen in ihrem Schreiben *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* auf die Bedeutung von Katholischen Schulen in freier Trägerschaft hin. Auf deren Erfahrungen könne zurückgegriffen werden, wenn über die Aufgabe von Religionsunterricht und Schulpastoral nachgedacht werde (S. 31 [222]).

chend ihrer Sprachkenntnisse. Dies ist gekoppelt mit einem gezielten Förderunterricht in deutscher Sprache (1-2 Jahre). Diese beiden pädagogischen Grundentscheidungen wirken sich positiv auf das Schulleben aus, denn *das Miteinander-sprechen-können und der damit fortschreitende Zugewinn an Sozialkompetenz entläßt die Ausländerkinder zunehmend aus ihrer Sonderrolle [...]. Sprache schafft Miteinander und macht Platz für Toleranz* (S. 154, 155 [131]). An dieser Dokumentation wird deutlich, daß religionspädagogische und allgemein schulpädagogische Fragestellungen und Probleme miteinander verbunden sind und gemeinsam betrachtet und gelöst werden können. Dies liegt darin begründet, daß es sich bei Schülerinnen und Schülern islamischen Glaubens bislang noch um Kinder handelt, die nicht nur eine andere Religion mitbringen, sondern auch eine andere Sprache. Wenn Schule diese Kinder wirklich integrieren möchte, so sind beide Aspekte zu berücksichtigen. Dabei ist die Fähigkeit, die deutsche Sprache zu sprechen die Schlüsselqualifikation, die die Voraussetzung zum Erlernen aller weiteren Inhalte und Kompetenzen ist. Die Einrichtung eines Religionsunterrichtes in der eigenen Religion unterstreicht dies ebenfalls. Sonderrollen und Außenseiterpositionen werden hierdurch vermieden und Gleichberechtigung umgesetzt. Dies bringt den Anderen Respekt und Achtung gerade auch in organisatorischer Hinsicht entgegen. Zu unterstreichen ist in diesem Zusammenhang die gezielte Kooperation aller an der Schule unterrichtenden Religionsgemeinschaften wo immer dies möglich ist. Dadurch wird sowohl die Identität gleichberechtigt gefördert, als auch Verständigung und Begegnung eingefordert. Dies läßt sich übertragen auf die Grundschule und auf die Zusammenarbeit auch mit anderer als der islamischen Religion⁴.

Die Rolle, die dem Religionsunterricht an der Michaelschule als einer Katholischen Schule zukommt, unterscheidet sich sicher von der des Religionsunterrichtes an öffentlichen Schule. Religiöse Erziehung wird nicht als alleinige Aufgabe des Religionsunterrichts erachtet. *Würde sich aber Religion in der Schule auf den Religionsunterricht beschränken, ließe sie sich auch leicht als 'beschränkt' kennzeichnen* (S. 148 [232]). Das Ethos der Michaelschule ist vor dem Hintergrund der christlichen Religion zu sehen. Lena Sürken stellt als Ziel des Religionsunterrichtes heraus: *Das Leben lieben lernen* (S. 149 [232]). Gemäß Lena Sürken geht es *um eine religiöse Grundbildung, um die Frage nach dem Menschen, seinen Fähigkeiten, seinen Grenzen, seinen Sehnsüchten und letztlich nach dem Urgrund, nach Gott* (S. 147 [232]). Dabei wird in ihren Ausführungen deutlich, daß die visionäre Kraft, die in Religionen liegt, deutlich wahrgenommen und

⁴Themen wie das Gottesbild, das Verständnis der Gründerpersönlichkeiten, die Mütter und Väter der Glaubenstraditionen, die als Beispiel für die Michaelschule aufgeführt werden, sind nur einige wenige Möglichkeiten, um Themen aufzugreifen, die in den verschiedenen Religionen gleichermaßen zu finden sind und gemeinsam im Klassenverband unterrichtet werden können. Dies fördert unter anderem auch implizit Prinzip 6, Vergleich auf gleichen Ebenen.

7. Projekte – Deutschland und England

als Herausforderung gesehen wird, wenn sie dazu anhält, zu hinterfragen, ob der Mensch sich nur durch Leistung definiert, die Erde als Schöpfung bewahrt werden soll, Fortschritt keine Grenzen hat, Konkurrenz statt Solidarität das Leben bestimmt, wie mit Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten umzugehen ist... Das Kennenlernen der eigenen wie auch anderer Religionen soll zum einen Identität stiften aber auch zum eigenen Urteil befähigen. Die kognitive Ebene gilt es nach Lena Sürken zu verlassen und *Platz für Emotionen, affektives Erleben und konkretes Tun [zu]schaffen* (S. 149 [232]). Damit entspricht sie den Ebenen Wissen, Erfahrung und Engagement.

In dem so illustrierten Zusammenhang sind auch Lena Sürkens Überlegungen zu den Religionslehrerinnen und -Lehrern einzuordnen. Entsprechend einer personenzentrierten Didaktik spricht sie explizit von der großen Bedeutung, die der Authentizität der Person der Lehrenden und des Lehrenden zukommt. Außer einer intensiven, personenbezogenen Vorbildfunktion hebt sie hervor, daß die Aufgabe nicht so sehr ein Be-lehren ist, als vielmehr ein Be-gleiten. Sie spricht vom *Entwicklungshelfer* (S. 150 [232]). Damit die Religionslehrerinnen und -Lehrer kontinuierlich in ihrer religionspädagogischen Kompetenz geschult und weitergebildet werden, finden an der Michaelschule (auch für Lehrerinnen und Lehrer anderer Schulen ist eine Teilnahme möglich) regelmäßig Fortbildungsnachmittage⁵ und themenbezogene Studientage⁶ statt, an denen auch die Möglichkeit zu Gesprächen mit Supervisionscharakter besteht.

Religionsunterricht und religionsübergreifende Zusammenarbeit sind die eine Seite von Religion in einer Schule. Für die katholischen Michaelschule spricht Lena Sürken darüber hinausgehend auch noch von Schulpastoral (S. 151-153 [232]). Was sie damit zum Ausdruck bringt, sind zum einen Qualitäten, die die Beschäftigung mit dem Religiösen dem Schulleben zu geben vermag. Zu Leistung und Arbeit werden Kontrapunkte gesetzt. Desweiteren wird eindeutig gesehen, wo Stärken der Religionspädagogik liegen, die auch für das restliche Schulleben von Bedeutung sind. Hierbei handelt es sich laut Lena Sürken um einen gesammelten Tagesbeginn in Gebets-, Lied- oder Besinnungsform⁷; die Schulung der sinnlichen Wahrnehmung und das Fördern der Konzentrationsfähigkeit in und durch zum Beispiel Mandalas und Hörübungen; das Schaffen von Oasen durch Phantasiereisen und Meditationsübungen; die Gestaltung von Festen und besonderen Zeiten im Jahreskreis. Bemühungen, die eindeutig einen Beitrag zur Entwicklung einer solidari-schen Einstellung leisten sollen, sind weitreichender. Dazu werden gezielt lokale soziale Einrichtungen besucht, um den Blick für Probleme und Minderheiten zu schärfen, sowie

⁵Diese Fortbildungsveranstaltungen werden in Form von Arbeitsgemeinschaften durchgeführt.

⁶Exemplarisch seien einige Themen aufgeführt: 06/99 'Null Bock auf Reli?', 10/99 'Märchen', 12/99 'Menschwerdung', [...] 06/01 'Erzähl mir vom Leben – Zur Bedeutung hebräischer Buchstabe', 08/01 'Kneten statt beten', 12/01 'Religion im Schulprogramm' (S. 150 [232]).

⁷Hier muß auf die Gefahr hingewiesen werden, die daraus erwächst, wenn Rituale zu Stereotypen werden.

gemeinsame Aktionen, um zum Beispiel Misereor Projekte zu unterstützen. Als eine Dimension der Schulpastoral entwirft Lena Sürken folgende Perspektive. Eine *Atmosphäre des Miteinanders, in der jeder und jede einmalig sein darf, Respekt, Höflichkeit, gemeinsames Beten und Feiern sowie soziales Lernen und Handeln ihren Platz haben, läßt sich das anbahnen, was sich als Kultur der Menschwerdung bezeichnen läßt und was Religion will: Gelingen menschlichen Lebens. 'Wenn einer alleine träumt, ist es nur ein Traum, wenn viele gemeinsam träumen, so ist das der Beginn einer neuen Wirklichkeit...'* (S. 153 [232]).

7.1.3. Lernwerkstatt Weltreligionen

In Marburg hat die Lernwerkstatt Weltreligionen, des REMID e.V.⁸, ein Angebot für Schulen und auch außerschulische Bildungsarbeit erarbeitet. Ein Team von Fachkräften hat sich darauf spezialisiert, auf der Basis von Religionswissenschaft sowie ganzheitlichem Lernen und interkultureller Pädagogik *die Bedeutung der Religionen im Leben der Menschen, der Mitschülerinnen und Mitschüler, der Freunde und Nachbarn* zu vermitteln [202]. Ausgangspunkt der Arbeit ist die Beobachtung, daß Religionen das Leben von Schülerinnen und Schülern prägen, es jedoch an gegenseitigem Respekt und Kenntnissen mangelt und zudem die Lehrerinnen und Lehrer selbst überfordert scheinen. Dies muß dann wohl bedeuten, daß Lehrerinnen und Lehrer auf diesen Aspekt ihres Berufsleben unzureichend vorbereitet werden.

Das Leitmotiv der Arbeit der Lernwerkstatt ist *Vielfalt entdecken – mit allen Sinnen* [202]. Als klares Ziel wird für die Lernwerkstatt Weltreligionen folgendes formuliert: *Der Abbau von Fremdenfeindlichkeit und von Vorurteilen gegenüber Mitmenschen mit anderer Religion, Sprache oder Hautfarbe [...] Gerade dadurch, daß wir bereits in der Schule frühzeitig die Distanz aufheben und Berührungssängste auflösen, kann ein friedliches Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet werden. Die Religion des Nachbarn oder Mitschülers mag zunächst anders oder fremd erscheinen – wir vermitteln die Kompetenz, mit der Vielfalt umzugehen* [202]. Es geht also darum, Toleranz zu fördern, Gelegenheit für offene Gespräche zu schaffen und einem ganzheitlichen Ansatz gerecht zu werden; das bedeutet auch mit allen Sinnen zu lernen und außerschulische Lernorte zu besuchen. Dies kann in den Unterricht integriert werden oder Projektcharakter haben.

Es stellt sich die Frage, warum neben bekenntnisgebundenem Religionsunterricht die Vielfalt von Kulturen und Religionen, die sich in der Schule spiegelt, nicht in entsprechendem Maße im gemeinsamen Unterricht aller Kinder berücksichtigt wird und dies

⁸REMID e.v. steht für Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst.

7. Projekte – Deutschland und England

weitgehend eine Ermessensfrage der einzelnen Lehrerin oder Lehrers zu sein scheint. Denn die Lehrpläne sprechen diesbezüglich nur Empfehlungen aus. Respekt und Verständigung werden zwar als Ziel formuliert, indes kein Weg dorthin ausgewiesen. Mit ihrem Ansatz erarbeitet die Lernwerkstatt Weltreligionen eine Arbeitsweise, die sowohl die Schülerinnen und Schüler ganzheitlich fördert und fordert und auch die Religionen ganzheitlich erschließt.

Was heißt das konkret? Kreativität und Kommunikationsfähigkeit kommt eine zentrale Bedeutung zu. Mit allen Sinnen wird eine Religion erschlossen, Türen zu ihr aufgeschlossen. Es geht also darum, die Weltreligionen von allen Seiten ‘abzutasten’. Der auditive und visuelle Sinn soll angesprochen werden, indem Zugänge eröffnet werden zu religiöser Musik, Gesängen und Rezitationen von heiligen Schriften, altersgemäßen Geschichten und Kinderbüchern aus den Religionen. Durch Dias, Postkarten, Bildbände, Fotos und Filme werden die Religionen vor Auge geführt. Direkte Erfahrungen sollen ermöglicht werden, weil dadurch Be-greifen erst wirklich und authentisch erfolgen kann. Eine große Bedeutung wird auch der Einbeziehung von praktischen und kreativen Fähigkeiten eingeräumt. Dies erstreckt sich auf Bereiche wie das Basteln von religiösen Stätten und Objekten, Kochen und Backen, das Umsetzen von Erfahrungen in Bilder, Plastiken... und das Anlegen und Führen von Forschungstagebüchern. Im kreativen Tätigwerden wird ein Prozeß angestoßen, durch den Fremdes angeeignet wird und ein Stück weit zu Eigenem werden kann. Zu den Arbeitsformen zählt auch die Teamarbeit. Die Schülerinnen und Schüler werden zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Erarbeiten von Aufträgen und Themen angehalten. Wo immer möglich wird eine direkte Begegnung arrangiert. Dies bietet die Chance zur Sensibilisierung dadurch, daß Menschen einander Gegenüber sind. Es besteht die Möglichkeit zum Fragen und zur Verständigung. Auf dieser Basis kann sich Verständnis entwickeln. Dadurch werden eine Vielzahl von Kompetenzen gefördert. Die Fähigkeit zu einer neutralen Herangehensweise an das Thema Weltreligionen, zu Analyse und Vergleich und das Thema in einen ganzheitlichen Kontext betrachten zu können, werden geschult.

Die Lernwerkstatt Weltreligionen wendet sich mit ihren Angeboten an Schülerinnen und Schüler von neun Jahren an, sowie an die Oberstufe und Fort- und Weiterbildung für Studentinnen und Studenten, Pädagoginnen und Pädagogen. Neben stehenden Angeboten zu den drei abrahamitischen Weltreligionen Judentum, Christentum und Islam besteht die Möglichkeit, selbst Themen auszuwählen.

7.2. Analyse an Hand der acht Prinzipien

7.2.1. Udo J. Gedig – Gerufen-Werden und Rufen

Das Unterrichtsprojekt von Udo J. Gedig wird als Beitrag zur Umsetzung der Erklärung zum Weltethos verstanden und damit nicht religionspädagogisch sondern pädagogisch im Anschluß an die interkulturelle Pädagogik gesehen. Gleichzeitig übersteigt dieses Projekt die interkulturelle Pädagogik in interfaith Hinsicht, da sowohl Kultur als auch Religion thematisiert werden. (Prinzip 2: 'Religion und Kultur').

Dies führt zur Frage, ob Gleichheit und Verschiedenheit (Prinzip 1: 'Gleichheit und Verschiedenheit'), die ein gemeinsames Lernen ermöglichen, eines anderen Unterrichts als des bislang vorherrschenden konfessionsverschiedenen Religionsunterrichtes bedürfen. Udo J. Gedig merkt kritisch an, daß den Verschiedenen nicht gleichberechtigt begegnet wird. Udo J. Gedig fordert dazu auf, neue Räume dafür zu schaffen, er selbst orientiert sich hierzu am 'Gift-Approach' von John Hull und dem englischen Unterricht in Religious Education. Dies unterstreicht zugleich die Bedeutung des Prinzip 2: 'Religion und Kultur'.

Da Udo J. Gedigs Projekt nicht konfessionell ist, stellt sich nicht die Frage nach Ökumene und Interfaith (Prinzip 3: 'Ökumene und Interfaith'), wohl aber wird implizit an Einsichten aus beiden Bewegungen angeknüpft, wenn Identität unterstützt, sowie Empathie und Respekt geschult werden.

Entscheidend für ein gelingendes Lernen ist neben Wissenserwerb die Erfahrungsebene (Prinzip 4: 'Wissen und Erfahrung'). Dies sowohl im Hinblick auf tatsächliche Erfahrung mit dem Material, als auch miteinander und vor dem Hintergrund gemeinsamer Erfahrungen. Die Rückmeldungen der Eltern, auf die kurz eingegangen wird, bestätigen die praktische Relevanz und Erfahrungsorientierung des Projekts. Zusammenarbeit mit den Eltern ist bei Udo J. Gedig und der Michaelschule ein Schlüsselkriterium.

Udo J. Gedig betrachtet selbstkritisch (Prinzip 5: 'Selbstkritik statt Kritik am Anderen') die Grenzen und Einschränkungen des Schulsystems, in dem er arbeitet und nutzt kreativ und professionell sich anbietende Freiräume.

Da er in Anschluß an John Hull arbeitet, entspricht sein Arbeiten ebenfalls Prinzip 6: 'Vergleiche auf gleichen Ebenen'. Udo J. Gedigs Ausführungen lassen erkennen, daß sein Unterrichten auf Solidarität ausgerichtet ist (Prinzip 7: 'Solidarität statt Konfrontation'). Er solidarisiert sich mit den Familien, die einen anderen als den christlichen Hintergrund haben und realisiert die von ihm dokumentierte interkulturelle und interfaith Unterrichtsreihe. Auf der Ebene der Eltern wird sichtbar, daß die durch die Elternarbeit gewonnene Erfahrung, unterschiedliche Ansichten vertreten zu können, ohne daß es zu Konfrontation oder falscher Harmonisierung kommt, eine solidarisierende Wirkung hat.

7. Projekte – Deutschland und England

Dies führt über Kontakte auch zu gegenseitigen Besuchen, was keineswegs selbstverständlich ist. Und auch hier wird wiederum deutlich, daß der gemeinsamen Erfahrung eine Schlüsselbedeutung zu kommt.

Authentizität (Prinzip 8) erachtet Udo J. Gedig für so wichtig, daß er für die Ganesha Einheit ein indisches Kind und dessen Vater einlädt. Authentische Begegnung mit authentischem Material und mit Menschen, die sich der Religion zugehörig fühlen, beschreibt Udo J. Gedig als sehr wichtig.

In der Analyse seines Projekts spricht sich Udo J. Gedig für eine flexible Entwicklung des 'Gift-Approach' aus, entsprechend der konkreten Situation. Er begründet dies damit, daß einer Weltreligion konkret vermittelt der Kultur und Religion, die die Nachbarn leben, begegnet wird. Dies kommt der von Wolfram Weiße entwickelten Terminologie der Nachbarreligion sehr nahe. Daran wird auch deutlich, daß ein Vernetzen von verschiedenen prinzipiellen religionspädagogischen Modellen und der Blick über den Tellerrand des eigenen Landes Forderungen sind, die aus der Praxis erwachsen.

7.2.2. Michaelschule – fürs Leben lernen

Bei der Michaelschule handelt es sich um eine Schule unter kirchlicher, katholischer, Trägerschaft. Dies möchte ich als Anlaß zu nehmen, um einen Blick auf diesen Sachverhalt und die Entwicklung von Religionsunterricht zu werfen. Hieran zeigt sich ein gewisses paradoxes Verhältnis. Rein historisch betrachtet hat sich beispielsweise in England und im Bundesland Hamburg eine non-confessional Religious Education beziehungsweise ein dialogischer bekenntnisübergreifender Religionsunterricht entwickelt. Zeitgleich hat sich bei beiden Beispielen die katholische Kirche aus der Diskussion um die Form des Religionsunterrichts zurückgezogen und parallel zu den staatlichen Schulen eigene katholische Schulen eingerichtet. Dies kann auf kirchen- und bildungspolitischer Ebene als Zeichen gesehen werden, daß zumindest im jeweiligen historischen Kontext die katholische Kirche nicht an einem Dialog interessiert gewesen ist⁹. Ob dies auch mit einer Dialogunfähigkeit gepaart war, wäre zu untersuchen. Für die interkulturelle und interfaith Entwicklung von Religious Education und Religionsunterricht in Hamburg hat sich dieser Sachverhalt als positiv erwiesen. Die auf protestantischer Seite starke ökumenische Bewegung stellt eine gute Vor- oder Wegbereitung für die Interfaith-Begegnung dar. Dort, wo sich die katholische Kirche weiterhin an der Ausarbeitung des Religionsunterrichtes beteiligte, findet sich der traditionell katholisch-evangelische Religionsunterricht,

⁹- England: *The Roman Catholic Church has always given priority to its own extensive system of voluntary-aided schools [...]* [103].

- Hamburg: Nach dem zweiten Weltkrieg beteiligte sich die katholische Kirche nicht an einem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Sie beschränkte sich darauf, das katholische Schulwesen auszubauen [240].

der hinsichtlich interfaith und interkulturellen Arbeitens hinter den Modellen von England und Hamburg zurückbleibt.

Wird der Blick jedoch auf die katholischen Schulen gerichtet, so gibt es unter diesen Beispiele dafür, daß aus der Verpflichtung auf ein christliches Ethos in vielerlei Hinsicht Vorbildliches geleistet werden kann¹⁰. In ihrem Schreiben *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* weisen die deutschen Bischöfe explizit auf die Erfahrungen katholischer Schulen in freier Trägerschaft hin, auf die staatliche Schulen mit konfessionellem Religionsunterricht zurückgreifen sollten (S. 31 [222]). Bedeutet dies nicht, daß der etablierte evangelische-katholische Religionsunterricht den neuen Anforderungen nicht gerecht wird und Veränderungen zu befürworten wären. Das Schreiben der katholischen Bischöfe weist Elemente auf, die konstruktiv aufgegriffen werden können, um den herkömmlichen Religionsunterricht zu öffnen und eine interfaith Dimension im Schulleben zu berücksichtigen.

Zum Verhältnis von Schulpastoral und Religionsunterricht schreibt die deutsche Bischofskonferenz: *Ein Religionsunterricht, der nicht nur die Glaubensinhalte erschließen, sondern auch mit der Praxis des Glaubens vertraut machen möchte, sucht die Kooperation mit der Schulpastoral. Denn für Schülerinnen und Schüler ist es wichtig zu erfahren, daß und wie der christliche Glaube in der Schule gelebt werden kann. In der Begegnung mit Mitschülern, Eltern und Lehrern, die sich AUS CHRISTLICHER MOTIVATION FÜR DIE HUMANE GESTALTUNG DES SCHULLEBENS ENGAGIEREN I, können Fragen entstehen und Erfahrungen gemacht werden, die den Religionsunterricht befruchten. Schließlich können SCHULPASTORALE ANGEBOTE II Schülerinnen und Schülern Wege für ein ALTERSGEMÄSSES SOZIALES ENGAGEMENT III eröffnen und RÄUME DER SAMMLUNG, DER MEDITATION UND DES GEBETES BEREITSTELLEN IV. Das Zusammenwirken von Schulpastoral und Religionsunterricht ist somit besonders geeignet, die AUSBILDUNG CHRISTLICHER EINSTELLUNGEN UND HALTUNG V bei Schülerinnen und Schülern zu fördern* (S. 33 [222]).

I AUS CHRISTLICHER MOTIVATION FÜR DIE HUMANE GESTALTUNG DES SCHULLEBENS ENGAGIEREN – Am Beispiel der Michaelschule wird deutlich welchen positiven Einfluß die christliche Grundhaltung auf die gesamte Schumatmosphäre hat. Auf Basis der christlich-humanistischen Einstellung wird eine große Offenheit gerade auch anderen gegenüber praktiziert. Dies ist eine Haltung des Respekts, der über Toleranz hinausgeht, wenn Islamischer Religionsunterricht bereits seit 1977 integraler Bestandteil des Schullebens ist, gekoppelt mit religionsübergreifendem Teamwork und konsequenter pädagogischen Angebote zur Integration. Das geht im Grunde genommen über das, was

¹⁰Dies trifft sowohl auf das Beispiel der Michaelschule zu, wie auch auf das Projekt der e-bridges in England, an dem sich unter anderem die katholische St. Thomas More School, Leicester, beteiligt.

7. Projekte – Deutschland und England

die Bischöfe fordern hinaus, wie ich noch zeigen werde.

II SCHULPASTORALE ANGEBOTE – Im Sinne meiner Arbeit ist hier anzufragen, ob schulpastorale Angebote nicht von einem Religions- und Weltanschauungen übergreifenden Team ausgearbeitet werden sollten. Dies ist vor allem auf den als nächstes angeführten Punkt zu sehen.

III ALTERSGEMÄSSES SOZIALES ENGAGEMENT – Soziales Engagement, Übernahme von Verantwortung findet sich in den verschiedenen Religionen und Weltanschauungen. Mögen die Begründungszusammenhänge auch variieren, so sind die ethischen Dimensionen sich doch sehr ähnlich. Gerade auf dem Gebiet des Engagements läßt es sich erfahrbar machen, daß wir, so unterschiedlich wir auch sein mögen, uns gemeinsam für das Leben auf dieser Erde einsetzen können. Unity in diversity – wo wenn nicht hier zeigt sich die Bedeutung der Zusammenarbeit von Menschen verschiedenster Kulturen, Religionen und Weltanschauungen.

IV RÄUME DER SAMMLUNG, DER MEDITATION UND DES GEBETES BEREITSTELLEN – Auch dieser Punkt läßt sich religionsübergreifend ausgestalten. Wer einmal in der Akademie Stuttgart Hohenheim den Gebetsraum besucht hat, der hat ein Beispiel gesehen, wie ein Raum zur Stille werden kann, der allen offen steht und Elemente enthält, um viele anzusprechen und zu beheimaten. Ein solcher Ort der Stille kann eine Oase im Schulalltag sein. Wenn sich Schriften der verschiedenen Religionen dort finden oder Symbole, ein Brunnen, verschiedene Möglichkeiten zu beten und beieinander zu Gast zu sein, dann kann dies ein Raum sein, der eine Einladung an alle ist. Alle sollten Gäste dort sein und niemand Gastgeber, damit alle gleichberechtigt sind.

V AUSBILDUNG CHRISTLICHER EINSTELLUNGEN UND HALTUNG – Eine derart weiterentwickelte Relation von Religionsunterricht und Schulpastoral sowie eines von mir zur Diskussion vorgeschlagenen Interfaith-Unterrichts würde zum einen gewiß auch die christliche Einstellung, Haltung und Identität ausbilden helfen. Selbiges würde dann gleichberechtigt für andere Religionen und Weltanschauungen gelten. Von allen würde Engagement und ethische Verantwortung eingefordert im Einsatz für eine wahrhaft humane Schule.

Die Entwicklungen in der Michaelschule sind in mehrfacher Hinsicht interessant und relevant. Seit 1977 gibt es an der Michaelschule parallel zum evangelisch-katholischen Religionsunterricht das Fach islamische Religion (Prinzip 1: 'Gleichheit und Verschiedenheit'). Alle Klassen werden in manchen thematischen Einheiten gemeinsam unterrichtet, sind bei Feiern einander Gäste und machen Besuche der jeweiligen Gebetsstätten auch gemeinsam (Prinzip 3: 'Ökumene und Interfaith'). Für das Schulleben wird die kulturelle und religiöse Vielfalt der Schülerinnen und Schüler kreativ und konstruktiv genutzt (Prinzip 2: 'Religion und Kultur'). Religion und Kultur wird gerade auch dahingehend

berücksichtigt, für die Integration von andersgläubigen Schülerinnen und Schülern das Gesamtbild der pädagogischen Herausforderung zu sehen. Dazu zählt neben dem Fach islamische Religion und Interfaith-Arbeiten auch andere wichtige pädagogische Grundsätze, derer an der Michaelschule entsprochen wird. Dies sind altersgemäße, das heißt reifemäßige, und nicht sprachgemäße Zuweisungen zu Schulklassen, gekoppelt mit gezieltem Sprachunterricht.

Dadurch, daß Lernen auch gemeinsam in religiös heterogenen Gruppen erfolgt und über den Klassenrahmen hinaus das Schulleben berührt, wird außer Wissenserwerb der konkreten Erfahrungsebene Raum gegeben und Bedeutung beigemessen (Prinzip 4: 'Wissen und Erfahrung'). Lena Sürken formuliert explizit, diese Prozesse führten außer zur Begegnung mit dem Anderen zu Selbstreflexion und Selbstkritik (Prinzip 5: 'Selbstkritik statt Kritik am Anderen') und entsprechend des christlichen Ethos der Schule im weiteren Rahmen auch zu Gesellschaftskritik, wenn ein Beitrag der Religionen darin gesehen wird, dem Konkurrenzdenken und der Konsumorientierung etwas entgegenzusetzen und diese zu hinterfragen.

Die prophetische Dimension von Religion, die den Alltag kritisch durchleuchtet, führt zum gemeinsamen Engagement, zu praktizierter Solidarität (Prinzip 7: 'Solidarität statt Konfrontation').

Authentische Begegnung wird auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler für wichtig gehalten und im Anschluß an personenzentrierte Didaktik auch im Bezug auf Religionslehrerinnen und -Lehrer. Durch die Kooperation in der Fachschaft Religion wird authentischer ökumenischer und interfaith Dialog gelebt und vorgelebt (Prinzip 8: 'Authentizität'). Stetige religionspädagogische Weiterbildungsangebote und Supervision für Lehrerinnen und Lehrer sind hierbei ein unverzichtbarer Standard, um Professionalität gewährleisten zu können.

Das Modell der Michaelschule ist meines Erachtens richtungweisend. Es wird den acht Prinzipien entsprochen und die aktuellen Herausforderungen interkultureller, interfaith und pädagogischer Fragestellungen gemeinsam betrachtet. Identität und Verständigung werden gefördert und gefordert. Es wird sowohl Religionsunterricht angeboten, als auch Unterricht ähnlich dem englischen Fach Religious Education. Es zeigt sich, daß ein Ethos für eine Schule eine inspirierende und solidarisierende Wirkung hat, denn vor allem dort, wo humanistische, christliche Überzeugungen einen Hintergrund für Erziehung bilden, haben sich wegweisende Projekte, Ansätze und Modelle entwickelt.

7.2.3. Lernwerkstatt Weltreligionen

An dem Modell der Lernwerkstatt Weltreligionen wird verschiedenes deutlich. Es ist ein Arbeiten mit Religionen möglich, das ganzheitlich angelegt ist und in interkultureller Pädagogik und Religionswissenschaft gründet. Es weist einen Ausweg aus mangelnder Kompetenz auf Seite der Lehrerinnen und Lehrer. Damit stellt dieses Projekt eine gute Hilfe dar, diesem Problem zu begegnen. Dies kann als Herausforderung gesehen werden, um erstens Lehrerinnen und Lehrer mit den notwendigen Kenntnissen und Kompetenzen auszustatten und zweitens in kultureller und religiöser Hinsicht eher homogene Klassen oder Schulen nicht als Hindernis, sondern als Ausgangspunkt für interkulturelle und interfaith Arbeit zu begreifen.

Es gibt weitere Beispiele mit Werkstattcharakter, authentischer Begegnung und wirklichem Dialog, denn vielerorts engagieren sich Menschen dafür. Um nur einige Beispiele zu nennen:

- In Am Sayad Mahmood (Islam) arbeitet im Ökumenischen Informationszentrum für den christlich-islamischen Dialog in Dresden. In Am Sayad Mahmood geht in Schulen, nimmt an Veranstaltungen in Gemeinden, Hauskreisen und anderen Gruppen teil mit dem Ziel, sich durch Begegnungen und Gesprächen auf unterschiedlichen Ebenen für die Verständigung von Muslimen und Christen einzusetzen. Sie schreibt, [...] *für mich ist es wichtig, Menschen, die etwas über den Islam erfahren wollen, von meiner Religion zu erzählen und auf Fragen zu antworten. Dabei können wir Gemeinsamkeiten entdecken, aber natürlich auch Unterschiede feststellen. Mein größter Wunsch ist, daß wir hier zusammen in Frieden und ohne Probleme miteinander leben* [206].
- Sarawati Albano-Müller (Hinduismus) schreibt, daß sie durch Deutschland reist, um eine ferne Religion nahe zu bringen. Um ganz praktisch den Hinduismus kennen- und begreifen zu lernen, hat Sarawati Albano-Müller ihren *Hausaltar – mit Räucherstäbchen, Öllampen, Göttern, Göttinnen – und [...] [ihre] Instrumente: [...] Sitar und [...] Harmonium* dabei (S. 286 [6]).
- Köprü-Die Brücke (Islam-Christentum). Hans-Martin Gloel schreibt in der Reflexion des Konzepts der Begegnungstube Brücke-Köprü für Christen und Muslime folgende Dimensionen der Begegnung an. Dies sind 1. *theologischer Austausch*, 2. *kulturelles, soziales Kennenlernen*, 3. *miteinander Feiern* und 4. *Förderung des Respekts vor den jeweils Andersgläubigen* [69]. Eine bessere Vernetzung, Dokumentation und Zusammenarbeit miteinander und mit Schulen könnte hier fruchtbar sein. Diese Werkstattprojekte zeigen, daß die Herausforderung gesehen wird,

auch von den Anderen, die sich selbst einbringen und Wege und Möglichkeiten entwickelt haben, Schule zu bereichern und zu ergänzen.

Der Ansatz der Lernwerkstatt Weltreligionen, der auf der Religionswissenschaft sowie ganzheitlichem Lernen und interkultureller Pädagogik beruht, entspricht den Prinzipien weitgehend. Er stellt damit ein Modell dar, das ein Ausgangspunkt für eine Übernahme und Weiterentwicklung für den Unterricht ist. Nur ist mit dem Alter von neun Jahren ein relativ später Zeitpunkt gesetzt, um sich mit dieser Thematik zu befassen. Um die Kontinuität von Kindergarten und Grundschule zu gewährleisten, ist eine Ausdehnung auf auch frühere Jahre notwendig.

7.3. England

Community Cohesion and Education

Das *Community Cohesion* Projekt bezieht sich nicht lediglich auf die Schule sondern die ganze Gemeinschaft, die in einer Stadt lebt. Vorangestellt werden kann folgende Idee, die illustriert, worum es beim *Community Cohesion* Projekt geht: *Vision and values – A shared vision should be challenging, inspirational and inclusive, grounded in respect for our common humanity and recognition of our shared responsibility for the future of our society. It should stem from an open discussion involving the whole community and give local communities a sense of direction. Unity in diversity should be the theme – the message must be that cultural pluralism and integration are not incompatible* (S. 13 [94]), so das britische Innenministerium.

Eine starke Vision, die sich, was die detaillierte Ausführung zeigt, auf eine Vielzahl von Bereichen erstreckt. Schule und Erziehung sind ein Punkt unter vielen anderen¹¹. Es werden Richtungen gewiesen, in die die Diskussion vor Ort gehen sollte. Diese Wegweiser betreffen sowohl Verschiedenheit und Vielfalt bezüglich der Kultur, der Religion, des Wohlstandes und die daraus erwachsende Herausforderung, gemeinsam aktiv zu werden. Es wird als Ziel ausgewiesen, daß sich alle mit der Gemeinde, in der sie leben, identifizieren können und gemeinsam gegen Diskriminierung (sei es wegen Rasse, Religion und Glaube, Geschlecht, sexueller Orientierung, Behinderung oder Alter) gearbeitet wird. Hierzu werden Projekte initiiert, die kulturübergreifende Interaktionen fördern, die Unterschiede feiern und wertschätzen, die füreinander eintreten und ernste Probleme wie Armut und Ausgrenzung angehen.

¹¹ Aus dem Inhaltsverzeichnis seien folgende Stichworte notiert: Lokaler Kontext, Gemeinden und ehrenamtliche Organisationen, Glaubensgemeinschaften, junge Menschen, Asylsuchende, Flüchtlinge und reisende Gemeinschaften, Sport und Kultur, Erziehung, Städteplanung, Beschäftigung und Wirtschaft, sichere Nachbarschaft und Polizei sowie Presse und Medien (S. 3 [94]).

7. Projekte – Deutschland und England

Speziell für Leicester, wo ich lebe, wurden konkrete Bereiche für die lokale Umsetzung von *Community Cohesion* entworfen¹². In Leicester umfaßt dies eine Vielzahl von Religionen und Kulturen. Gemeinden von Ba'hai, Buddhisten, christlichen Kirchen, Jains, Juden, Muslimen, Hindus und Sikhs gibt es in Leicester, die ins Auge fallen und auch das Straßenbild prägen, da auch die Mode vor allem von der Tradition Indiens geprägt ist, was für alle Menschen gilt, die ihre Wurzeln im Indischen haben und sich nicht auf eine Religionsgemeinschaft beschränken ließe. Kultur und Religion gehen offensichtlich Hand in Hand. Und daraus erwächst die Notwendigkeit, Religion neben und zwischen den anderen Themen zu betrachten, was in dem oben Aufgeführten auch so geschieht.

Da es Schulen gibt, die hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern einer Kultur- und Religionstradition besucht werden, werden Projekte initiiert und unterstützt, die gezielt solche Schulen partnerschaftlich zusammenarbeiten lassen. Das heißt gemeinsames Arbeiten und geteilte Aktivitäten oder auch Lehrerinnen- und Lehreraustausche. Um diese Strukturen zu entwickeln, sind eine Vielzahl von einzelnen Schwerpunkten zu setzen. In den Blick kommt das gezielte Nutzen der Theaterpädagogik, der ohnehin in England eine große Bedeutung beigemessen wird; Geschichten aus den verschiedenen Kulturen und Religionen durch Erzählungen und Geschichtenerzähler kennenlernen; Aufführungen im Theater und gemeinsame Theater-workshops; e-mail-Partnerschaften; Zusammenarbeit von Schülerversammlungen unterschiedlicher Stadtteile; Bücher lesen, die Erfahrungen verschiedener kultureller Gruppen reflektieren; Schülerbüchereien sollen ein ausgewogenes Angebot bezüglich aller Kulturen und Religionen haben; Schreibwettbewerbe; Photodokumentationen, die ausgestellt werden und Lehrer Aus- und Weiterbildung.

Mir sind die Unterlagen für eine Veranstaltung des SDSA (School Development and Support Agency) Leicester freundlicher Weise zur Verfügung gestellt worden [34]. In ihrem Vortrag stellen Maurice Coles und Robert Vincent kreative Zugänge und Ansatzpunkte für *Community Cohesion* vor. Der weitere Hintergrund der Diskussion wird abgesteckt mit sechs Eckpunkten. Erziehung in Leicester soll sich orientieren an 1. multikultureller Erziehung, 2. anti-rassistischer Erziehung, 3. Bildung für alle, 4. sozialer Einbindung, 5. sozialer Zusammenhalt und 6. Zusammenhalt in der städtischen Gemeinschaft. Die Hintergründe für diese Aspekte von Bildung und Erziehung sind in den Problemen

¹²Die Einteilung erfolgt in fünf Themenkreise. 1. Soziale Integration von verschiedenen Gemeinschaften in Leicester. Hierzu zählen auch kulturübergreifende Begegnungen und der Ausbau von sozialen Netzen. 2. Junge Menschen unterstützen. Zum Beispiel durch interkulturelle Kontakte zwischen Schulen. 3. Entwicklung eines guten Lebensgefühls in Leicester. Dazu ist ein gutes Selbstwertgefühl aller Individuen, Gemeinden und Nachbarschaften nötig. Kulturelle Feste und Feiern, die für alle offen sind, bieten hierfür eine Plattform. Interfaith Aktivitäten und interkulturelle Ereignisse sollen gefördert werden. 4. Spannungen innerhalb und zwischen Gemeinschaften sind anzusprechen und zu diskutieren. 5. Die Kommunikation und Information soll verbessert werden, auch in Hinsicht auf ein besseres Verständnis der verschiedenen Kulturen (Report on the Community and Sector Consultation on Community Cohesion, Leicester City Council 2004 [5]).

zwischen Angehörigen verschiedener Ethnien und Religionen zu sehen, die zu Randalen und Unruhen führten. Da die Ursachen hierfür unter anderem in Chancenungleichheit (hinsichtlich Wohnen, Beschäftigung und Erziehung) und getrennten Untergemeinschaften innerhalb einer Stadt liegen, versucht das *Community Cohesion* Projekt gerade hier gegenzusteuern.

Dies bedeutet auf der Ebene der Schulen, Kontakte quer durch die Gesellschaft zu etablieren und eine besonders intensive Erziehung hinsichtlich von Verschiedenheit zu fördern. Verschiedenheit soll positiv wertgeschätzt werden. Hierzu sollen unter anderem Beziehungen zwischen Menschen verschiedener Herkunft und Hintergründe gefördert und gestärkt werden. Für die Arbeit an Schulen bedeutet dies kulturübergreifende Netze zu entwickeln, Schulpartnerschaften ins Leben zu rufen, die Schule für die Gemeinschaft zu öffnen und Glaubensgemeinschaften zur Zusammenarbeit zu ermutigen. Ein wichtiger Punkt ist hierbei auch die gezielte Sprachförderung¹³. Sprachliche Kompetenz ist der Schlüssel zum Zusammenleben.

Ein Beispiel mag aufzeigen, wie das *Community Cohesion* Projekt in Schulen beispielsweise auch im Sprachunterricht relevant und umgesetzt wird. Chris Spurgeon berichtet über seine Erfahrungen, als Englischlehrer durch den Sprachunterricht für Rassengleichheit zu werben und führt aus, welche Herausforderung es mit sich bringt, im Sinne einer *cohesive community* zu unterrichten.

Ein wichtiges Element ist zunächst einmal das des Einander-Zuhörens und zu Wort kommen-lassen. In einer 'multi' Gesellschaft bringt jeder eine eigene Biographie mit, diese sind mitunter sehr verschieden. Es kann sich dabei um geographische, emotionale und spirituelle Lebens-Reisen und damit Lebenswege handeln. Wenn es in homogenen 'weißen' Klassen genügen mag, Literatur von allen Enden und Ecken des Globus zu lesen und dadurch Vorurteile und Voreingenommensein vorzubeugen, so gestaltet sich dies in Klassen mit stark multikulturellem Charakter anders. Wenn beispielsweise Flüchtlinge in der Klasse sind, dann stellt sich die Frage, wie mit dem Thema Flüchtlinge in der

¹³Die Kinder werden entsprechend des Alters Klassen zugewiesen. Sitzenbleiben gibt es nicht. Für Kinder, die in sprachlicher Hinsicht Schwierigkeiten haben, gibt es spezielle Förderprogramme. Mit unseren Kindern haben wir die Erfahrung gemacht, daß die Sprachfähigkeit an der Schule unserer Kinder so hoch eingeschätzt wird, daß die Kinder eine spezielle Förderung erhalten. Dazu wird von der Schulleitung eigens eine Lehrerin bestellt, die eine Stunde in der Woche gezielt mit den Schülerinnen und Schülern arbeitet, die die englische Sprache gerade neu lernen. Zusätzlich werden diese Kinder von einem learning assistants teacher regelmäßig aus dem Unterricht geholt, wobei die Kinder dann oft eine Freundin oder einen Freund als Unterstützung mitnehmen dürfen. Durch diese intensive Spracharbeit ist es den Kindern möglich, in der Zeit von September bis Mai, die Entwicklung vom sprachlichen Stand eines etwa dreijährigen Kindes zum Sprachvermögen der Kinder, die ein Jahr jünger als sie selbst sind, zurückzulegen. Das bedeutet für ein sechsjähriges Kind, den Stand eines fünfjährigen zu erreichen und für ein neunjähriges, den eines achtjährigen. Ausgangspunkt war in beiden Fällen das Sprachniveau eines dreijährigen Kindes. Innerhalb weiterer zwei Jahre ist ein Unterschied zu den Gleichaltrigen nicht mehr festzustellen.

7. Projekte – Deutschland und England

Literatur umgehen, ohne die betreffenden Kinder in der Klasse zu tief zu berühren durch eine zu große Nähe von selbst Erlebtem und Gelesenem.

Voraussetzung für ein gutes, taktvolles und pädagogisch begründetes Unterrichten ist nach Chris Spurgeon: *Teachers ideally should develop some acquaintance with the languages of their students. This is a step which follows quite naturally from crucial mastery of students' names and their **cultural and religious identities and afflictions*** (S. 12 [228]). Dies zeigt, daß nach Chris Spurgeon zu den Qualitäten einer Pädagogin und eines Pädagogen gehört, sich kundig zu machen und über Wissen zu verfügen, was die kulturelle und religiöse Identität der Schülerinnen und Schüler anbelangt. Hieran wird deutlich, daß es zur Professionalität gehört, Kenntnisse in diesen Bereichen zu haben. Dies wird von jeder Lehrerin und jedem Lehrer jeden Faches erwartet. Dies ist als ein Zeichen von Professionalität zu sehen.

In dem Maße, in dem sich Gemeinschaften wandeln, müssen sich auch Methoden und Inhalte des Unterrichts verändern und mit der Zeit gehen. Mehrheiten und Minderheiten muß jeweils vermittelt werden, daß das, was sie mitbringen, wertvoll und wichtig ist. Obwohl sich die Schülerschaft wandelt, merkt Chris Spurgeon an, ist die Lehrerschaft weitgehend nach wie vor hauptsächlich 'weiß'. Lehrerinnen und Lehrer mit anderem als dem traditionell christlich-britischem Hintergrund werden erst langsam ausgebildet und an Schulen beschäftigt. Um die Wertschätzung aller zu fördern, wird von Chris Spurgeon beispielsweise ein Projekt durchgeführt, bei dem das kulturelle Erbe verschiedener Gruppen gleichberechtigt erarbeitet und ausgestellt wird. Das Projekt nennt sich 'Journeys to Leicester' und thematisiert die Hintergründe der Familien¹⁴. Mit Interviewtechniken sammeln die involvierten Schülerinnen und Schüler Material über die verschiedenen Lebensreisen, die nach Leicester führen oder sich in Leicester abspielen. Web-Seiten werden erarbeitet (mit der Hilfe älterer Schülerinnen und Schüler), eine Ausstellung wird zusammengestellt und ein Buch geschrieben. Dabei wird an den Englischkenntnissen gearbeitet und Nachforschungen auf den Gebieten von Geographie und Ethnographie angestellt. Ein gemeinsamer Tee/Kaffee-Morgen mit den Eltern wird als Abschluß veranstaltet. Zu diesem Ereignis bringen die Familien typische Gerichte mit und teilen miteinander ihr kulturelles Erbe und die Gründe für die jeweilige Lebensreise, die sie nach Leicester führte. (S. 13 [228]). Dadurch wird Verschiedenheit positiv anerkannt um Verständnis zu schaffen, ohne Probleme und Herausforderungen auszublenden, die durch ein Zusammenleben von Verschiedenen entstehen.

¹⁴Die Familien, deren Kinder diese Schule besuchen und nicht traditionell englisch sind, haben indische Wurzeln (Muslime und Hindus), kommen aus dem Kosovo, aus Somalia, Malawi, Simbabwe oder Südafrika (S. 13 [228]).

7.3.1. e-mail Interfaith Dialog

In den Schulpartnerschaftsprojekten geht es darum, Brücken zu bauen. Brücken zwischen Menschen und den Welten in religiöser und kultureller Hinsicht, die sie ins Gespräch mitbringen. Für den primary school Bereich ist in Leicester das Beispiel eines Interfaith Dialoges mittels e-mail dokumentiert und ausgewertet. Es handelt sich bei diesem Projekt um eine Partnerschaft zwischen zwei Grundschulen aus verschiedenen Stadtvierteln von Leicester. Dies sind die Uplans Junior School in Highfields (eine Schule in der Stadtmitte mit hauptsächlich muslimischen Schülerinnen und Schülern) und die St Thomas More Catholic Primary School (eine Schule in einem äußeren Stadtviertel, unter kirchlicher Trägerschaft). An diesem Projekt beteiligten sich Schülerinnen und Schüler des *Key Stage Two* Bereiches.

Das Projekt begann im Schuljahr 2000/2001. Die Grundlage für dieses Projekt liegt laut Lehrplanberaterinnen für Religious Education in Leicester im QCA Religious Education Teacher's Guide 2000. Folgende Ziele werden in der Besprechung des e-mail Projekts aufgeführt: - *an aim of RE is to prepare young people for 'life as citizens in a plural society'*, - *children at Level 3 are expected to 'compare their own and other people's ideas about questions that are difficult to answer'*, - *pupils need to develop the creative-thinking skills needed to 'generate and extend ideas, to suggest hypotheses, to apply imagination, and to look for alternative innovation outcomes'*. That is, pupils are expected to recognise and engage with difference (Leicester City Council 2006 [141]). Darin kommt zum Ausdruck, daß es neben religiösen Inhalten im Dialog auch um die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit geht.

Die Lehrerinnen, die an ihren Schulen für das Projekt verantwortlich waren¹⁵, legten gemeinsam eine Liste von Kriterien für den Interfaith Dialog über e-mail fest. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen.

1. Die Kontakte sollen so persönlich wie möglich sein, im Sinne von e-mail Partnerschaften. Die Kinder sollen zum Kennenlernen über sich erzählen, was generell ihre Interessen sind. Bei allem, was die Kinder schreiben, sollen sie einen individuellen Standpunkt beziehen, auch wenn es darum geht, wie sie persönlich ihre Kultur und ihren Glauben leben. Es geht nicht darum, Lehrinhalte auszutauschen. Vielmehr zeigt es sich, daß es auch innerhalb jeder Tradition viele Variationen gibt. (= *Interpersonal, Immediate, Individual*)
2. Die gegenseitige Wertschätzung kann als ein wesentliches Element des Projekts angesehen werden. Daher gilt es jedweden Ausgangspunkt gleichermaßen wertzuschätzen, unabhängig davon, ob die Schülerinnen und Schüler einen praktizierenden oder

¹⁵Jane Gadsby von der St. Thomas More School engagiert sich weiterhin für e-mail Projekte ihrer Schule mit anderen. Julia Igrave hat die wissenschaftliche Laufbahn eingeschlagen. Die Arbeit über dieses Projekt ist ihre Dissertationsarbeit.

7. Projekte – Deutschland und England

nichtpraktizierenden Glaubenshintergrund haben, sie religiös oder säkular erzogen sind. Durch die Teilnahme am Dialog soll ihre Fähigkeit zur Reflexion vertieft werden. *Participation in dialogue, expressing their ideas and learning about the ideas of others will involve children in deeper reflection on their beliefs and values* (Leicester City Council 2006 [141]). Es handelt sich hierbei um den wechselseitigen Prozeß von Verständigung und bewußter Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Dazu gehört auch, daß die Kinder sich trauen, auf Verbindungen oder Parallelen hinzuweisen, die ihnen auffallen. (= *Valuing faith Background, Reflective, Affirmative*).

3. Hierzu sind ausgefeilte kommunikative Kompetenzen nötig. Es wird mit den Schülerinnen und Schülern daran gearbeitet, daß sie lernen, ihre eigenen Vorstellungen klar und verständlich zu formulieren. Desweiteren lernen sie nachzufragen, wenn etwas unklar ist oder ob sie etwas richtig verstanden haben. Es geht auch darum, eine Haltung im Dialog einnehmen zu lernen, die den jeweils Anderen ernst nimmt und nicht als ‘dumm’, weil anders, abwertet. Dies bedeutet nicht, keine voneinander abweichenden Standpunkte einzunehmen. Dazu werden sie durchaus ermutigt und aufgefordert, sowie diesen auch zu begründen. (= *Developing Communication Skills, Non-judgemental, Critical*).

Es wird der Hoffnung Ausdruck gegeben, daß dies zu einem kreativen Prozeß führt und daß durch den Austausch von Ideen und Standpunkten neue Bedeutungen auftauchen und Kinder sich aktiv einbringen in Theologie und Ethik.

Folgt der Dialog diesen Prinzipien, so läßt er sich als ein Dialog religiöser Erfahrung beschreiben, der letztlich auch zu einem Treffen beider Gruppen führt. Es entwickelt sich dann ein ‘*Dialogue of Life*’, der auf allgemeine menschliche Erfahrungen, Respekt und Freundschaft aufbaut, ein ‘*Dialogue of Religious experience*’ wo der spirituelle Reichtum miteinander geteilt wird, ein ‘*Theological Dialogue*’ unter anderem im Austausch von Unterrichtsmaterialien und -Arbeiten im Fach Religious Education und ein ‘*Dialogue of Action*’ indem die Kinder über gemeinsame Projekte zwischen den Schulen diskutieren und diese koordinieren, um beispielsweise Geld, das für Wohltätigkeitsprojekte gespendet wird, zu sammeln.

7.3.2. Moat Community College und St Pauls Roman Catholic School in Leicester

Zwischen Moat Community College und St Pauls RC School in Leicester gibt es seit dem Schuljahr 2003/2004 ein Austauschprojekt. Dieses hat Modell- und Testcharakter. Das bedeutet, daß eine Auswahl von Schülerinnen und Schülern beider Schulen sich seit nun drei Jahren regelmäßig treffen. Eine Veröffentlichung zu diesem Projekt findet sich unter dem Stichwort *Race Equality and Multi-cultural Education* im ‘Secondary Leadership

Paper' [218]. Daraus wird ersichtlich, daß die Berücksichtigung religiöser Vielfalt auch Seitens der allgemeinen Pädagogik von Bedeutung ist. Aus diesem Grunde lohnt es sich, dieses Projekt zu erläutern und zu erörtern, obwohl es sich hierbei um weiterführende Schulen handelt. Es lassen sich Prinzipien daraus ableiten, die auch auf die Grundschule übertragbar sind.

In der Einleitung zur Fallstudie wird klar ersichtlich, daß Schulpartnerschaften dort ihren Platz haben, wo Schulen von einer kulturellen und religiösen Gruppe rein zahlenmäßig dominiert werden. So liegt Moat Community College in einem Stadtviertel, das hauptsächlich von asiatischen Muslimen bewohnt wird, St Pauls Roman Catholic School in einem Gebiet mit hauptsächlich weißem Bevölkerungsanteil¹⁶. Generell muß festgestellt werden, daß Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien hauptsächlich Kontakte innerhalb ihrer eigenen Gemeinschaften pflegen und es eher selten zu gemischten Gruppen kommt. Dies trifft auf alle ethnischen Gruppen zu.

Diese Schulpartnerschaft ist Teil der Community Cohesion Bemühungen in Leicester. Das Hauptaugenmerk des Austauschprojekts wird auf Kultur und Gemeinsamkeiten gelegt. Es sollen Begegnungen ermöglicht werden, die nicht einfach so zustande kommen und den persönlichen Horizont erweitern. Während der Austausche werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und verschiedene Arbeitsweisen gewählt.

Am Beginn des Projekts steht das Kennenlernen und sich einander vorstellen. Hierzu teilen sich Partner beider Schulen jeweils eine Einwegkamera und halten ihren Alltag photographisch fest. Für ihre Photos, die sie über sich und ihr Zuhause machen sollten, wählten viele ähnliche Motive. Dies waren zum Beispiel: Eltern, Geschwister, das eigene Zimmer, alle beim Essen, Kinder beim Spielen, Lieblingsspielzeug, Schule, Feste, eine Gebetsecke, ein Gotteshaus, etc. Diese bewegen sich in den Bereichen von Familie, Zusammensein (Essen und Feier), Lebenswelt der Kinder (Spiel und Schule) und dem religiösen Bezugsrahmen. Die Unterschiede manifestieren sich hauptsächlich auf Grund der kulturellen oder religiösen Differenzen.

Aus diesen Photos kreierten die Paare dann mittels ICT Poster mit dem Titel '*Same City, Many Cultures*'. Das gemeinsame Arbeiten und Ideen entwickeln ist dabei ein essentieller Bestandteil des Lernprozesses. Ein weiteres Element des ersten Austausches ist gemeinsamer Unterricht, in dem Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulen Unterrichtsprinzip ist (entsprechendes gilt für die Lehrerinnen und Lehrer beider Schulen). Die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler fiel insgesamt sehr positiv aus¹⁷. Diese positive Reaktion bestätigen die Hoffnung und Motivation, die

¹⁶Da es in Leicester auch noch andere Stadtviertel gibt, mit relativ homogener Bevölkerung, zum Beispiel indisch hinduistischem oder jamaikanischem Hintergrund, sind tatsächlich mehr als nur eine Partnerschaft und eine stärkere Vernetzung wünschenswert.

¹⁷Zitiert von den Fragebögen, die die Schülerinnen und Schüler im Anschluß an den Austauschtag aus-

7. Projekte – Deutschland und England

Frieda Smith von St Paul's School zum Ausdruck bringt wenn sie über die Beweggründe der Teilnahme an diesem Projekt schreibt. *The chance to build bridges and help to remove stereotypical ideas was an invitation we could not refuse* (S. 23 [218]).

An einem weiteren Projekttag trafen sich die Schülerinnen und Schüler auf 'neutralem' Gelände. Es wurde auch ein Mittagessen bereitgestellt, das für alle neu war (weder englische, noch indische Küche). Die Schülerinnen und Schüler nahmen an drei Arbeitsgruppen teil, diese waren Trommeln, Kunst und Theater. Jeweils in Paaren, von jeder Schule ein Kind, durchliefen sie das Programm. *Each activity was aimed to get the students more involved and more able to communicate with their partner. Many students at the end of the day felt they were more comfortable with their pair and groups of people from both schools were talking and playing football like they had known each other for years* (SDSA [211]).

Ein weiterer Projekttag hatten die Schülerinnen und Schüler die Wahl zwischen drei Projekten. Sie konnten zwischen der Arbeit in einem Radiostudio, einer Zeitungsredaktion oder der Herstellung eines Filmes wählen. Abschließend wird folgender Eindruck festgehalten. [...] *the schools seemed truly united and boundaries had been broken. The students realised that no matter their race or religion, we are all just people; we are all just one* (SDSA [211]).

Jez Holdsworth, assistant principal von Moat College, betont, daß die Schülerinnen und Schüler durch das Projekt die Gelegenheit erhalten, etwas mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu tun, mit denen sie für gewöhnlich nie zusammenkommen würden. [...] *now they are getting the chance to find what they have in common* [203]. Wie wichtig dies ist, illustriert ein Kommentar eines Schülers vom Moat College, der annahm, St. Pauls Schülerinnen und Schüler wären sehr verschieden von den Schülerinnen und Schülern an seiner Schule. *I thought they would all be white, posh and catholic. But their faith wasn't a big issue and they were just normal kids* [203].

Auf dem, das Projekt abschließenden Abend¹⁸ für die am Projekt beteiligten Kinder und deren Familien, wurde verschiedenes deutlich.

Die Beiträge der Kinder zeigten:

- Die Schülerinnen und Schüler hatten offensichtlich Spaß an der Präsentation der

füllten. *"We had a lot in common and are good friends now."* *"She was really nice and friendly. She has a different life but we had a lot in common."* *"I had fun talking about how my partner's school is."* *"It helped us interact with people."* *"You get to meet other people from other religions and cultures."* (S. 22 [218]).

An dieser Stelle ist auf den Gebrauch des Wortes 'friends' im Englischen hinzuweisen. Es wird für gewöhnlich im Sinne von 'Bekannte' verwendet. 'Acquaintance' wird in der Umgangssprache kaum noch gebraucht.

¹⁸Die Auswertung und Veröffentlichung der Ergebnisse dieses Austauschprojekts steht noch aus. Die Schlußfolgerungen, die ich im Anschluß an die Abschlußveranstaltung ziehe, sind meine eigenen Beobachtungen.

gemeinsam erarbeiteten Beiträge und Aufführungen.

- Die drei Worte Kommunikation, Spaß und Teamwork wurden immer wieder von den Kindern in Zusammenhang mit dem PGegenüberstellungsprojekt betont.
- Graphisch deuteten sie das Ergebnis des Austauschs mit der Gegenüberstellung von zunächst abwehrenden Händen und am Ende verbundenen Händen.
- In einer Modenschau, indisch ‘gegen’ europäisch, kam die Jury zu dem Ergebnis, daß beide Mädchengruppen den ersten Preis miteinander teilen.

An der Organisation des Abends wurde deutlich:

- Sehr viele Familien mit den verschiedensten kulturellen und religiösen Hintergründen nehmen an diesem Abend teil und unterstützen damit ihre Kinder und die Projektarbeit.
- Die Familien mischen sich längst nicht so selbstverständlich wie die Kinder.
- Für die verschiedenen Darbietungen muß das Publikum immer wieder zu einer anderen ‘Bühne’ wandern. Dadurch mischen sich Eltern und Geschwister jeweils neu.
- Die Freude an den Aufführungen der Kinder verbindet die Familien und eine gute Atmosphäre entwickelt sich.

Es kann aber nicht darüber hinweggesehen werden, daß es sich mit einem solchen Projekt um einen ersten Schritt handelt.

7.3.3. Faith Offerings – Prayers and Stories for many Occasions from Leicester Women for Inter Faith Understanding

Das Buch ‘Faith Offerings – Prayers and Stories for many Occasions from Leicester Women for Inter Faith Understanding’ ist es wert, erwähnt zu werden. Auf den ersten Blick hat es vordergründig nichts mit Schule zu tun, bei näherem Hinsehen ändert sich dies jedoch. Das Interessante an diesem Buch ist, außer des Inhaltes, die Geschichte, die dazugehört. Es wird der Wunsch der Autorinnen mit dem Buch verknüpft, daß es in Schulen Verwendung finde. Dies ist direkt als Unterrichtsmaterial denkbar oder indirekt, indem strukturell und methodisch aus der Konzeption des Buches und dem seine Entstehung begleitenden Prozeß gelernt wird und die Einsichten auf Schule übertragen werden.

7. Projekte – Deutschland und England

Bei dieser Frauengruppe handelt es sich um Frauen aus Leicester, die sich verschiedenen Religionen und Traditionen zugehörig wissen. Über eine Reihe von Jahren traf sich diese Gruppe zum gemeinsamen Essen, Teilen von Neuigkeiten, kurzen Präsentationen und Diskussionen. Aus diesen Treffen ist das Buch, das ein Gebetbuch mit Gebetstraditionen verschiedener Religionen ist, erwachsen. Das heißt: jenseits eines theologischen Disputes, ob und wie Anhängerinnen und Anhänger verschiedener Religionen gemeinsam beten können, hat sich in dieser Gruppe das Bedürfnis entwickelt, Gebete einander mitzuteilen und miteinander zu teilen. Dieses Miteinander Teilen hat innerhalb der Gruppe zu einem tieferen gegenseitigen Bewußtsein und Verständnis geführt und gerade deswegen gibt die Gruppe der Hoffnung Ausdruck, daß das Buch in anderen Gruppen und Schulen, wo Menschen aus verschiedenen Glaubenstraditionen zusammenkommen, gut genutzt werden kann. In dieser Gruppe treffen sich Frauen folgender Religionen, Bahá'í, Buddhismus, Christentum, Hinduismus, Islam, Judentum und Sikhismus (S. 3ff [57]).

Unter anderem zeigt sich in der Struktur des Buches, worin das Besondere liegt, das es auch für die Arbeit in Schulen wertvoll macht. Die Gebete und meditativen Texte sind nach Themen sortiert. Hierbei handelt es sich um Grunddispositionen der menschlichen Existenz und Zeugnissen von religiösen Menschen, darauf eine Antwort aus dem Glauben zu suchen und zu finden. Die Grunddispositionen menschlichen Existenz, die berücksichtigt werden sind folgende: *birth and death, compassion, danger, faith, forgiveness, guidance, illness, journey, love, mindfulness, passover additions, peace, poverty, prayer, righteousness, sharing, trust, unity and understanding, wisdom, wonders of nature* (S. 2 [57]). Diese Sammlung spiegelt zweierlei, die religiösen und kulturellen Traditionen, in denen die Frauen beheimatet sind und ihren persönlichen Zugang. Es wird nicht der Anspruch erhoben, objektiv die Gebetstraditionen wiederzugeben. Es handelt sich um eine subjektive Auswahl. Dadurch, daß die Texte synoptisch nebeneinander stehen, gemäß der Themen gruppiert, entsteht ein sehr starker Eindruck davon, wie ähnlich wir und unsere Religionen einander sind.

Die Erfahrung, sich im Anderen selbst wiederzufinden, ist eine sehr bereichernde. Sie ist indes nur dann möglich, wenn die eigene Identität soweit entwickelt ist, daß ein Mensch über etwas Eigenes verfügt, das sich vergleichen und eben auch ähnlich wiederfinden läßt. Dies unterstreicht ganz eindrücklich, wie wichtig die beiden Seiten, Identität und Verständigung, sind.

Desweiteren eröffnet 'Faith Offerings' eine Perspektive in der Hinsicht, daß es zeigt, was Menschen verschiedener Herkunft, Tradition und Überzeugung gemeinsam tun können. Dies berührt auch die Diskussion um die Frage nach multireligiösem oder interreligiösem Gebet. Deutlich zeigt es sich, wo Menschen sich miteinander treffen und sich einander annehmen, da werden Gebete mitgeteilt, miteinander geteilt, nachgefragt, wie die Ande-

ren beten, Anteil genommen, Trost gespendet und Hoffnungen Ausdruck gegeben. Dies beginnt beim Zuhören, auch den jeweils anderen Gebeten. Es führt aber auch dazu, füreinander und miteinander zu beten. Einige Gebete des Buches zeugen davon. Beim Thema Frieden findet sich ein Gebet, von einer Sikh formuliert, das eindeutig im Namen aller Frauen gesprochen wird¹⁹. Und beim Thema Einheit und Verständigung ein Gebet, von einer Christin geschrieben als Gebet für Interfaith Treffen²⁰. Hieran wird meines Erachtens deutlich, worin die positive Kraft von Religionen liegen kann. Dies ist die Fähigkeit, der Verzweiflung aber auch der Hoffnung Ausdruck zu verleihen und dies gemeinsam zu tun.

Angeichts des Wunsches nach Frieden und Verständigung werden die Unterschiede nicht nivelliert. Sie werden aber 'zurechtgestutzt'. Sie werden anerkannt, aber sie beherrschen nicht die Begegnung. Das Wissen und Erfahren von Unterschieden ist ein wichtiges Element von Interfaith Begegnung. Aber dieses Gebetbuch bezeugt eindrücklich, daß in gemischten Gruppen das Gespür für die Bedeutung des Verbindenden und dadurch Mutmachenden wächst. Es zeigt sich eine miteinander geteilte Kraft, die aus Träumen und Visionen kommen kann. Es stellt sich die Frage, da es sich um eine Frauengruppe handelt, ob sich hierin gerade ein Element feministischen Zugangs zueinander und der Be-

¹⁹O Lord, the Merciful,
 We the Leicester group of women, pray for world
 peace.
 O God extend Thy protection and mercy to all of
 humanity,
 May Thy grace enlighten the human mind and fill
 it with compassion we pray.
 (S. 49 [57]).

²⁰Prayer for Inter Faith Meetings
 Lord of all creation,
 we stand in awe before You,
 impelled by visions of the harmony of humanity.
 We are children of many traditions
 – inheritors of shared wisdom and tragic
 misunderstandings,
 of proud hopes and humble successes.
 Now it is time for us to meet
 – in memory and truth, in courage and trust, in
 love and promise.
 In that which we share, let us see the common
 prayer of humanity; in that in which we differ, let
 us wonder at the freedom of humankind;
 in our unity and our differences,
 let us know the uniqueness that is God.
 May our courage match our convictions, and our
 integrity match our hope.
 May our faith in You bring us closer to each other.
 May our meeting with past and present bring
 blessing for the future. Amen.
 (S. 81, 82 [57]).

gegnung miteinander andeutet. Kreativ wird die Verschiedenheit und die Gemeinsamkeit im Angesicht voneinander weiterentwickelt, ohne das eigene Profil zu leugnen oder gar synkretistisch aufzugeben. Es zeigt sich auch, daß das Religiöse eingebettet ist in andere Dinge, die wir miteinander tun. So treffen sich die Frauen zum gemeinsamen Essen, Austauschen von Neuigkeiten, Präsentationen und Diskussionen. Dies unterstreicht meines Erachtens die Bedeutung von fächerübergreifendem Arbeiten und das Herausholen des Faches Religion aus einer Sondernische.

7.4. Analyse an Hand der acht Prinzipien

In England können die Bemühungen um Cohesion in the Community als ein Beitrag von staatlicher Seite gesehen werden, der Herausforderung im Angesicht das Anderen konstruktiv zu begegnen. Dieses politische Konzept hat bildungspolitische Konsequenzen und ist als ein verbindendes Element in allen schulbezogenen Projekten zu erkennen.

Interessant ist die Einschätzung von Chris Spurgeons, daß es zur Professionalität der Lehrkräfte als Pädagoginnen und Pädagogen gehört, sich um Grundkenntnisse in der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler zu bemühen, um Korrektheit bezüglich der Aussprache ihrer Namen und um Wissen hinsichtlich ihrer kulturellen und religiösen Identität. All dies erachtet Chris Spurgeon als Schlüssel des Unterrichts in Klassen mit multikultureller Zusammensetzung. Er bezieht sich hierbei gerade nicht auf Religious Education oder Citizenship, sondern auf Sprachunterricht im speziellen, wobei er dies als für alle Fächer relevant erachtet. Damit läßt sich Wesentliches auch bei Chris Spurgeons Reflexionen aus Sicht des Sprachunterrichts finden (Prinzip 1 und 2).

7.4.1. St. Thomas More – Uplands/Whitehall: e-bridges

Das e-bridges Projekt zwischen St. Thomas More School und inzwischen verschiedenen anderen Schulen, geht auf Julia Ipgraves Arbeiten zum Interfaith Dialog mittels e-mail zurück. Julia Ipgraves dialogisches e-bridges Konzept ist wiederum in Relation zu Robert Jacksons Interpretative Approach of Religious Education zu sehen.

Dieses Beispiel ist aus mehreren Gründen beachtenswert. Es stellt nämlich einen Versuch dar, auch in hauptsächlich homogenen Klassen oder Schulen die Möglichkeit zur interkulturellen und interfaith Begegnung wahrnehmen zu können (Prinzip 2: 'Religion und Kultur').

Homogenität in der Schülerschaft reicht nicht aus als Ausrede, um den Schülerinnen und Schülern in einer pluralistischen Gesellschaft die Begegnung mit Verschiedenheit auch in kultureller und religiöser Hinsicht vorzuenthalten (Prinzip 1: 'Gleichheit und

Verschiedenheit’).

Außer Wissenserwerb wird hier die Bedeutung der persönlichen Erfahrung im interfaith Dialog hervorgehoben (Prinzip 4: ‘Wissen und Erfahrung’). Dafür wurden Richtlinien speziell für den interfaith Dialog von Kindern mit Kindern mittels des Mediums e-mail erarbeitet.

Der Dialog bewegt sich somit auf einander entsprechender Ebene auch hinsichtlich derer, die daran teilnehmen. Durch die Schulung der kommunikativen Kompetenzen und die Kopplung an aufeinander abgestimmte Unterrichtsinhalte in den Partnerklassen wird gezielt daran gearbeitet, faire Dialoge führen zu können und unter anderem auch Ideen oder Erfahrungen miteinander zu vergleichen (Prinzip 6: ‘Vergleiche auf gleichen Ebenen’).

Den Anderen nicht bewertend zu kritisieren ist Teil der Dialogkompetenz. Dies darf nicht dahingehend mißverstanden werden, daß nicht auch widersprüchliche Meinungen vertreten werden und kritisch gefragt oder hinterfragt werden kann. Es bedeutet nachzufragen und sich vergewissern, ob ich etwas so und so richtig verstehe, begründet zu debattieren und sachlich zu bleiben²¹ (Prinzip 5: ‘Selbstkritik statt Kritik’).

Julia Ipgrave sieht die e-bridges in unterschiedlichen Zusammenhängen als bedeutsam an. Dies sind 1. Religious Education im multi-faith Kontext, direkter Kontakt, 2. Citizenship, denn das Bewußtsein von Verschiedenheit schließt auch religiöse Verschiedenheit mit ein, 3. Community Cohesion, wozu Schulen einen Beitrag zu leisten vermögen, 4. ICT, tatsächlich diese Technologie zur wirklichen Kommunikation und als Informationsquelle nutzen (S. 4ff [105]). Religion wird hier als Teil des Ganzen gesehen und damit der Komplexität des Verhältnisses von Religion und Kultur nachgekommen (Prinzip 2: ‘Religion und Kultur’).

Die Begegnungen sind, da von Schülerinnen und Schülern mit jeweils unterschiedlichen kulturellen und religiösen Wurzeln, authentisch. Authentisch sicherlich auch in der Hinsicht, daß Schülerinnen und Schüler sich selbst einbringen und gehalten werden, ihr Verständnis und ihre Erfahrungen ins Gespräch zu bringen. Es ist damit eine Begegnung zwischen wirklich gelebten religiösen Wirklichkeiten und nicht von Lehrmeinungen oder Dogmen möglich (Prinzip 8: ‘Authentizität’).

Da Themen parallel erarbeitet werden, wird ein gemeinsames Ringen unter anderem um die existenziellen Fragen des Menschseins sichtbar. Das parallele Arbeiten an und diskutieren über Themen hat einen solidarisierenden Effekt. Dies kann auch prinzipiell zu einer Haltung der Solidarität führen. Julia Ipgrave dokumentiert den Religious Education Koordinator von St. Thomas More School zur Reaktion der Kinder nach dem 11. Sep-

²¹ Daher gelten folgende Spielregeln: Schreibe nichts Angreifendes oder Verletzendes, nichts Wertendes hinsichtlich Religion, Ethik oder Kultur und keine negativen Kommentare. Die Einhaltung dessen wird von Lehrerinnen und Lehrern überwacht. Dies wird als supervised e-mailing bezeichnet (S. 32 [105]).

7. Projekte – Deutschland und England

tember, *After Sep 11 our children didn't link the terrorists with the Muslim children at Uplands. The project shown them that islamic children are as normal as they are* (S. 9 [105]). Auch die Kommentare der Kinder bestätigen diese Perspektive. *Rebecca and Natalie's perspective: "... we have learnt that people are different, but that doesn't mean we should tease them, but we have also learnt that we should respect everyone because they are our brothes and sisters."* *Katie's perspective: "...They are the same as us though they have different beliefs from catholics. To respect other religions even though they have different beliefs."* [141]. *Muslim child: "[The project] made Christians seem like real people..."* (S. 42 [106]).

Solidarität kommt als ein ausgewiesener Bereich des Dialoges explizit vor, wenn von Dialogue of Action gesprochen wird, dessen Ziel es ist, sich gemeinsam für Gerechtigkeit, ethische und soziale Ziele einzusetzen (S. 10ff [105]). Dies bedeutet, *exploring possibilities of setting up a charity link between schools [...] so e-mail is used to coordinate fundraising efforts eg. for a disaster appeal* [141] (Prinzip 7: 'Solidarität statt Konfrontation'). Die Dialoge führen laut Julia Ipgrave auch dazu, Begegnungen und Austausch einzuplanen. Sie führt hierfür *assemblies, sports activities in acity park, video conferencing and shared residential trips* auf (S. 41 [106]).

7.4.2. Moat Community College – St Paul's RC School

Der Ausgangspunkt dieses Projekts ist in allgemein pädagogischen und nicht religionspädagogischen Bemühungen zu sehen. Allerdings wird der Faktor Religionen bewußt impliziert, als von Bedeutung für Schulalltag, Gesellschaftsstrukturen und Kommunikation. Da das Austauschprojekt im Kontext des Cohesion in the Community Programms zu sehen ist, können Prinzip 2: 'Religion und Kultur', sowie Prinzip 7: 'Solidarität statt Konfrontation', als Grundlagen für die Initiation des Projekts erachtet werden.

Durch den Austausch der Gruppen von Schülerinnen und Schülern beider Schulen wird Begegnung ermöglicht. Diese wird angebahnt auf der Ebene der Partnerpaare, der großen Gruppe und der weiteren Schulgemeinschaft, die offensichtlich die Besucher wahrnimmt und darauf reagiert. Die Begegnungen erreichen so einen unterschiedlichen Grad an Intensität, bleiben aber durchgängig authentische Begegnungen (Prinzip 8).

Ein erklärtes Anliegen des Projekts war es, Stereotype und Vorurteile durch Begegnung und Kooperation zu widerlegen. Differenzen wurden in diesem Prozeß nicht ausgeblendet, aber ein Fokus kann eindeutig darin gesehen werden, den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu geben, Gemeinsamkeiten zu entdecken und einander als Individuen zu begegnen. Das Bild von 'den Anderen' verändert sich in dem Maße, als 'die Anderen' sich als ein vermeintliches Ganzes auflösen und einzelne Gesichter erkennbar werden

(Prinzip 4: 'Wissen und Erfahrung' und Prinzip 7: 'Solidarität statt Konfrontation').

Partner- und Teamarbeit in Gruppen, die aus Schülerinnen und Schülern beider Schulen gemischt wurden, sind durchgängiges Strukturierungsmerkmal. Durch die Aufgaben, die gemeinsam anzugehen waren, trat zum einen der Aspekt der Gemeinsamkeiten in den Vordergrund und ein Gemeinschaftsgeist war aus den Darbietungen und Kommentaren der Schülerinnen und Schülern deutlich herauszuhören. Auf Grund der geteilten Gemeinsamkeiten löste sich die kritische Betrachtung der Anderen auf und Selbstreflexion trat an diese Stelle. Die in Partnerarbeit zusammengestellten Photocollagen führten deutlich vor Augen, wie ähnlich die Kinder und ihre Familien in prinzipieller Hinsicht sind, bei aller Verschiedenheit (Prinzip 1: 'Gleichheit und Verschiedenheit' und Prinzip 6: 'Vergleiche auf gleichen Ebenen')²².

Auf dieser Grundlage waren die Schülerinnen und Schülern zum Abschluß des Projekts in der Lage, beispielsweise verschiedene Mode- und Schönheitsideale gleichberechtigt nebeneinander stehen lassen zu können (Prinzip 5: 'Selbstkritik statt Kritik am Anderen').

Das Projekt des Austausches zwischen Schülerinnen und Schülern von St. Paul's School und Moat Community College kann als erfolgreich angesehen werden. Eine abschließende Auswertung von SDSA und den beteiligten Schulen steht noch aus. Der Nachteil an diesem Projekt muß darin gesehen werden, daß es durch die Zusammenarbeit mit dem SDSA zeitlich begrenzt war, während dieser Zeit aber eine großzügige finanzielle Unterstützung hatte. Dies wird auch an den skizzierten Projekten und der Anmietung von "neutralen" Begegnungsräumen deutlich, die ohne ein gewisses finanzielles Polster so nicht möglich wären. Werden die Ergebnisse aber als signifikant eingeschätzt, was meines Erachtens nötig ist, so ist zu überlegen, ob auch mit geringerem finanziellem Aufwand dieses Projekt fortgeführt und auf andere Schulen ausgedehnt werden kann.

7.4.3. Faith Offerings

Faith Offerings ist interessanter Weise rein sprachlich John Hulls 'Gift-Approach' nahe, was die Wahl der Bezeichnung betrifft. 'Gift' ist Gabe, Geschenk und 'offering' bedeutet Angebot, Spende [30]. Es wird bei beiden davon ausgegangen, daß Religion und Glaube etwas zu schenken vermögen. Wobei davon ausgegangen wird, daß die Begegnung mit Religionen einen kreativen Prozeß auslöst.

²²Für ihre Photos, die sie über ihr Zuhause machen sollten, wählten viele ähnliche Motive. Dies waren zum Beispiel: Eltern, Geschwister, das eigene Zimmer, alle beim Essen, Kinder beim Spielen, Lieblingsspielzeug, Schule, Feste, eine Gebetsecke, ein Gotteshaus, etc. Diese bewegen sich in den Bereichen von Familie, Zusammensein (Essen und Feier), Lebenswelt der Kinder (Spiel und Schule) und religiöser Bezugsrahmen. Die Unterschiede manifestieren sich hauptsächlich auf Grund der kulturellen oder religiösen Differenzen.

7. Projekte – Deutschland und England

In den Treffen und der Publikation der Leicester Frauengruppe sind die acht Prinzipien implizit enthalten. Da die Frauen dieser Gruppe einer Vielzahl von Religionen angehören und sie sich auf unterschiedlichen Ebenen einander mitteilen, ist zunächst einmal an sich die Begegnung authentisch. Die inhaltliche Ebene wird durch die Frauen gestaltet und zeigt einen persönlichen Zugang zu den Religionen. Wirklich ‘gebrauchtes’ religiöses Material findet in den Diskussionen, Reflexionen und Präsentationen Eingang (Prinzip 8: ‘Authentizität’).

Als Frauengruppe kommt Solidarität ein zentraler Stellenwert zu, da auch im Hinblick auf die Rolle von Frauen in Religionsgemeinschaften und Gesellschaft sich alle teilnehmenden Frauen mit Genderfragen auseinanderzusetzen haben. Das Netzwerk und die Unterstützung durch andere Frauen kann eine große Hilfe sein (Prinzip 7).

Die Struktur der Treffen weist unterschiedliche Gebiete der Begegnung als wichtig aus. Kultur und Religion (Prinzip 2) kommen zum Tragen, ebenso wie Wissen und Erfahrung (Prinzip 4), wenn gemeinsam gegessen wird, Themen präsentiert und diskutiert werden. Es wird eine informative und eine persönliche Ebene berücksichtigt. Durch diese persönliche Dimension im Austausch von Neuigkeiten, persönlicher Anteilnahme und Diskussionen kommt der individuellen Erfahrung große Bedeutung zu. Aus eben dieser einander mitgeteilter Erfahrung entwickelt sich miteinander geteilte Erfahrung. Und diese ist Hintergrund und Motivation das Buches *Faith Offerings*. Für das Buch sind menschliche Grunderfahrungen Strukturierungsmerkmal.

Dadurch, daß die Gruppe sich aus Frauen aus einer Vielzahl von Glaubenstraditionen zusammensetzt, ist das interfaith Prinzip konstituierendes Merkmal der Gruppe²³ (Prinzip 3).

Dort, wo Gleichheit und Verschiedenheit (Prinzip 1) zusammengedacht und umgesetzt werden, erwächst daraus eine Art der Begegnung mit den Anderen, die sich entlang der Prinzipien 5: ‘Selbstkritik statt Kritik am Anderen’, und 6, ‘Vergleiche auf gleichen Ebenen’, bewegt. Dies wird dadurch begünstigt, daß die Frauen sich nicht als Repräsentantinnen einer Religion begegnen, sondern als Frauen mit einem bestimmten Glauben. Sie treffen sich als Individuen.

²³Ökumene ist kein explizites Thema der Gruppe.

8. Exkurs – Pädagogik und die Anderen

Der Herausforderung im Antlitz der Anderen widmet sich auch die Pädagogik. Dabei wird der Bereich des Religiösen jedoch meist nur angeschnitten, nicht aber wirklich analysiert.

So setzt sich zum Beispiel Martin Wagenschein in seinen *‘Erinnerungen für Morgen’* auch mit dem Verstehen auseinander. Und auch bei ihm als Physiker und Pädagogen, wird der Andere und dessen Antlitz thematisiert. *Der Anblick der Gesichter trieb mich ins Gespräch, die wirksamste Form des Lehrens: Anreden, nicht ‘mitreißen’, herausfordern; nicht drängen, sondern abwarten; kurz: Führen durch Zurückhaltung meiner selbst*¹ (S. 59 [241]). An dieser kurzen Ausführung wird deutlich, daß das Verstehen des Anderen eine Voraussetzung für Verstehensprozesse der Anderen ist. Für das Unterrichten folgt daraus, daß Kinder nur dann wirklich verstehen lernen, wenn sie selbst verstanden werden. Diese Herausforderung sieht Martin Wagenschein für die Pädagogin, den Pädagogen. *Und mußte nicht gerade dies der Pädagoge leisten: In der Schwebe zu sein zwischen Fachwissenschaft und Laientum, zwischen Phänomen und Begriff, Wissenschaft und Unbefangenheit, in sich selber zu Hause und (soweit das möglich ist) im Schüler* (S. 81 [241]).

Soll aber die Schülerin oder der Schüler wirklich verstanden werden, dann kann die kulturell-religiöse Dimension dabei nicht ausgeblendet werden, denn das Verstehen wäre sonst unvollständig. Wenn aber das Verstehen der Lernenden eine Voraussetzung für deren Lernen ist, dann darf die kulturell-religiöse Seite des Menschseins nicht vernachlässigt werden.

¹Im Bezug auf kleinere Kinder fordert Maria Montessori, daß darüber hinausgehend Worte nicht ausreichend sind. *Erziehung wird nicht nur durch Worte erworben, sondern kraft der Erfahrungen aus der Umgebung* (S. 4ff [163]). Für interfaith Erziehung folgt daraus, daß die Umgebung eines Kindes es zum Fragen und Wissenwollen drängt und diese Motivation gilt es als Pädagogin oder Pädagoge zu nutzen und für Material zu sorgen, welches diesen Prozeß unterstützt. Gelegenheiten zum Begreifen, mit allen Sinnen, sind zu schaffen. Gerade auch in religiöser Richtung bedeutet dies, kompetent genug sein, um soviel Zutrauen zu haben, sich dem Wissensdurst der Kinder stellen zu können.

8. Exkurs – Pädagogik und die Anderen

Janusz Korczak und Maria Montessori kommen beide durch den Umweg über die Medizin und die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern zu ihren pädagogischen Einsichten. Ein entscheidendes Merkmal, das beide verbindet ist, das Ernstnehmen des Kindes als Menschen und Gegenüber. Die Würde des Kindes wird von beiden eingefordert. *Das Kind wird nicht erst Mensch, es ist schon einer [und es hat das Recht], so zu sein, wie es ist* (S. 58 [127]), schreibt Janusz Korczak und geht soweit, zu schreiben, *erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest* (S. 39 [127]) Schreibt Martin Wagenschein, es komme darauf an zuerst bei sich selbst zu Hause zu sein, so kann dies als äquivalent zu Janusz Korczaks Aufforderung gesehen werden, sich zuerst selbst zu erkennen. Das Verstehen der Kinder impliziert gemäß dieser Pädagogen, ihr Anderssein zu respektieren. Dieser Verstehensprozeß wird aber stets nur unvollkommen bleiben. Martin Wagenschein drückt dies durch die Einschränkung, *‘soweit dies möglich ist’* aus, und Janusz Korczak durch die Formulierung des nach Erkennen Trachtens. In beiden Fällen ist dies an die Selbsterkenntnis geknüpft. Auch Maria Montessori betont die Würde, die den Kindern zukommt. In ihrer Pädagogik vom Kind aus unterstreicht sie, daß Kinder individuelle Menschen mit Fähigkeiten und eigenen Ideen sind. Daraus folgt: *die größte Hilfe, die [...] Kindern gegeben [...] [werden kann], ist Freiheit, ihre eigene Arbeit in ihrer eigenen Weise anzupacken* (S. 12ff [164]).

Janusz Korczaks Pädagogik ist geprägt vom Bemühen, zu verstehen. Und dieses Verstehen ist essentiell daran orientiert, den Anderen als Individuum zu verstehen und dieses Verstehen offen bleiben zu lassen. Der Andere bleibt demnach eine Herausforderung. Dies bedeutet Verstehen als Prozeß. Wolfgang Pelzer faßt die Überlegungen von Janusz Korczak so zusammen: *Das Besondere wird nur sichtbar in Akten des Verstehens. [...] Wer versteht, urteilt nie definitiv* (S. 47 [187]). Erfahrung kommt dabei einen besonderen Stellenwert. Wolfgang Pelzer arbeitet heraus, daß Janusz Korczaks pädagogisches Bemühen von der Überzeugung getragen ist, *Irgendwie mußte man mit den Eigenarten jedes Menschen zurechtkommen und leben können, und wenn es nur ein Minimum an Gemeinsamkeiten gibt [...] die Idee der Selbstverwirklichung in der Gemeinschaft und einer Individualpädagogik, die das Leben des einzelnen als höchstes Gut schützt und fördert. [...] Sie sollten den einzelnen vor dem Druck der Gruppe schützen, ihm Artikulationsmöglichkeiten bieten und ihm helfen, sich mit anderen zu verständigen* (S. 84 [187]). Demnach sind Verstehen des Anderen, die Relation zwischen Gruppe und Individuum, sowie Kompetenzen der Sprachfähigkeit und Verständigung zentral für ein Verstehen des Anderen. Es zeigt sich aber auch, daß dem die ethische Entscheidung vorausgeht, verstehen zu wollen und verstehen zu lehren.

Rolf Siller nähert sich dem Verstehen des Anderen aus Perspektive des Sachunterrichts².

²Verstehen ist, so Rolf Siller, zentral für die Arbeit im Sachunterricht. Es geht darum, zu verstehen und

Er formuliert im Grunde genommen ein starkes Plädoyer für die Anerkennung der Andersheit, ähnlich der entsprechenden Reflexionen von Martin Wagenschein und Janusz Korczak, wenn er schreibt, *wer hebt ihn [das Schulkind] durch seine Wahrnehmung aus der Selbstverständlichkeit und Anonymität des Schulalltags heraus? Wer 'entselbstverständlicht' ihn, wenn nicht Eltern und Lehrer? Lehrer bringen die Künste ihres 'Schulmeisterhandwerks' nicht von Geburt an mit. Ihre Profession zeichnet sich vielmehr durch sensible Wahrnehmungsfähigkeit und einen spezifischen pädagogischen Impetus aus. Dieser Impetus richtet sich auf die Anerkennung des Kindes in seiner einzigartigen Andersheit* (S. 2 [224]).

Das Verstehen erfolgt zu einem großen Teil im Medium Sprache. Die Sprachproblematik betrifft nicht nur den Bereich der Mystik oder den der Übertragung zwischen verschiedenen Sprachen, wie weiter oben erläutert (§§1.2, 1.3, 2.1, 2.4, 3.4, 4.2). Für die Naturwissenschaften weist Rolf Siller auf die Spannung hin, die zwischen emotional und erfahrungsgeprägter Sprache einerseits und allgemeinen Begriffen und Prinzipien andererseits besteht. Kritisch merkt Rolf Siller an, *die Einzigartigkeit des Individuellen gerät dabei allerdings unter die Räder* (S. 5 [224]). Martin Wagenschein stellt fest, daß es eine Herausforderung darstellt, Verstehen als ein kontinuierliches wachsen zu lassen, bei dem *dies Verstehen zu geschehen habe als ein Hervorgehen des wissenschaftlichen aus dem kindlichen und dem jugendlichen Suchen und Finden, Denken und Entdecken* (S. 121 [241]). Wird die Einzigartigkeit des Individuellen bei Rolf Siller als Muttersprache bezeichnet, die unter die Räder kommt, so hebt Martin Wagenschein hervor, daß eben dies nicht passieren darf. Vielmehr soll *die Muttersprache [...] zur Fachsprache [führen], ohne zu verstummen* (S. 81 [241]). Doch auch rein sachliche und abstrakte Sprache ist stets nur Annäherungsversuch und Ringen um Verstehen. Und so ist es laut Rolf Siller ein Ziel des Sachunterrichts, den Dingen in der Sprache ein Zuhause zu geben. Er betont dabei die Offenheit und Unvollkommenheit des Werkzeugs Sprache. Darüber geht er sogar noch hinaus, indem er feststellt, *damit ist jedoch [...] nicht gemeint, daß der Versuch gemacht wird, die Dinge eindeutig und endgültig begreifbar zu machen. Bei jedem Thema sind die Bruchstellen freizulegen, durch die ein Stück ihrer Unsagbarkeit und Unbegreifbarkeit durchblitzt* (S. 5 [224]). Dies öffnet ihm Rahmen des Sachunterrichts die Türen dahin, Verstehen als vorläufiges Verstehen sehen zu lernen und das Staunenkönnen nicht zu verlernen.

Rolf Siller stellt sich der Frage, ob das hermeneutische Verstehen des Anderen Regeln folgen könne und wie dies mit Kindern zu realisieren sei. Er kommt zu folgender Schluß-

sich an Erklärungen zu versuchen. *Wenn Kinder im Sachunterricht der Welt begegnen, geht es notwendigerweise um das 'Verstehen'. [...] auf die Suche nach dem Verstehen des Anderen. Mit Anderen sind Kinder gemeint, Erwachsene und möglicherweise sogar das Andere, das ich für mich selbst bin* (S. 1 [224]).

8. Exkurs – Pädagogik und die Anderen

folgerung: *Eine feste Basis für den Verzicht auf die Kolonisierung des Anderen, kann die Einübung in aufmerksames Wahrnehmen und empfindsame Verständigung schaffen* (S. 8 [224]). In den Konkretionen, die er hierfür anführt, fallen vor allem folgende in den Blick: es ist daran zu arbeiten, Erkenntnisse nicht zu Vorurteilen erstarren zu lassen; Verstehen in seiner Geschichtlichkeit zu begreifen, Verstehen also als Prozeß; elaborierte Gesprächskompetenzen zu erwerben; zur Zusammenarbeit zu befähigen; Empathie, gerade auch dort, wo Grenzsituationen menschlicher Existenz tangiert werden, zu entwickeln und nicht zuletzt die Fähigkeit, den Anderen in der Andersheit das Anderssein zuzugestehen (S. 1ff [224]). Rolf Siller kommt zu der Schlußfolgerung, *wenn wir ihn als den Anderen ernst nehmen – beim Gespräch, öffentlichen Handeln, in der Liebe – fallen wir durch die bloß sinnlich-ästhetische Wahrnehmung hindurch [...] Das Antlitz des Anderen ist nicht der Andere selbst, es ist aber immerhin eine Spur, die zu ihm führt [...] Der Andere ist einzig und unverwechselbar* (S. 6 [224]).

Die Pädagogik von Annedore Prengel und Hartmut von Hentig befaßt sich mit dem Anderen weniger in individueller Hinsicht als vielmehr hinsichtlich des Gefüges von Individuen in Gruppen. Bei beiden spielt der Begriff Demokratie³ eine entscheidende Rolle. Demokratie ist nicht Selbstzweck oder ‘Sinn’, sie ist zuallererst eine Methode, die sinnvoll eingesetzt werden kann. Dies impliziert die Fähigkeit zu entwickeln, Differenzen oder Anderssein stehen lassen zu können. Daraus folgt für demokratisches Lernen in der Schule nach Hartmut von Hentig, *die Schule muß lehren, wie man [...] Frieden, Gerechtigkeit und Vernunft wahrt. Erziehung zur Demokratie muß mit einer doppelten Forderung fertigwerden: die Beteiligung an der Verantwortung und Chancengleichheit zu ermöglichen – ohne das Selbstbewußtsein und die Verschiedenheit der einzelnen Gruppen zu beschädigen* (S. 87 [87]). Annedore Prengels Fragestellungen weisen in eine ähnliche Richtung. *Kann pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden? Wie kann Pädagogik dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen* (S. 28f [192])?

Beide sehen damit die Pädagogik vor der Aufgabe, den Verschiedenen Gleichberechtigung zukommen zu lassen und zur Partizipation zu erziehen. An dieser Stelle ist im Kontext dieser Arbeit nachzufragen, wie es sich mit Verschiedenheit hinsichtlich Religion oder Weltanschauung verhält und ob Zusammenhänge zwischen diesen und Kultur gesehen werden. Dieser Themenkomplex weist über rein pädagogische Fragestellungen hinaus.

Für Annedore Prengel geht es darum, der Herausforderung im Angesicht der Anderen

³Nasr Hamid Abu Zaid merkt dazu kritisch an: *Demokratie ist keine Form, den Sinn des Lebens allgemein zu definieren. Sie ist die friedlichste und gerechteste Möglichkeit, Konflikte auszutragen und zu Entscheidungen zu gelangen [...]* (S. 63f [3]).

dahingehend gerecht zu werden, als alle gleichwertig behandelt werden. Dies ist in heterogenen Systemen ungleich schwieriger als in homogenen. *Gleichheitsvorstellungen ohne Ausgrenzungen implizieren die Akzeptanz gleichwertiger Differenzen und gehen damit über die Gleichheitsvorstellungen, die nur für Gleichartiges gelten und Abweichendes ausgrenzen, qualitativ hinaus* (S. 48 [192]). Beziehe ich diese Aussage auf die verschiedenen Kulturen und Religionen der Menschen und Kinder, die sich in einer Gesellschaft und damit auch in der Schule treffen und miteinander Leben teilen, dann kann keine Kultur oder Religion eine andere geringschätzen oder diskriminieren, ohne demokratische Spielregeln zu verletzen. Hartmut von Hentig schreibt, *daß Unterschiede zwischen Menschen etwas Natürliches sind und daß die Bejahung der Unterschiedlichkeit jedem von uns zugute kommt, erfährt man in gemischten Gruppen. Die neue Schule wird, wo immer sie das kann, Kinder verschiedener Alter, Begabungsarten, Kulturen, Interessen und Religionen zusammenbringen [...]* (S. 221 [87]). Damit formuliert er zum einen positiv, was die Differenzen ausmacht und zum anderen, daß dies Menschen in ihrer Entwicklung und Bildung in der Schule zugute kommt. Explizit nennt Hartmut von Hentig in diesem Zusammenhang unter anderem Kinder verschiedener Religionen sind zusammenzubringen. Der Aspekt der positiven Anerkennung ist auch bei Annedore Prengel zu finden, wo sie sich gegen eine allzu 'glatte' Assimilation ausspricht. *Wenn Pädagogik mit Kindern anderer Kulturen zu tun hat und diese nur als Hindernis für's Fortkommen im hiesigen Bildungssystem ansieht, so macht sie sich zu einer Vertreterin der monistisch ausgerichteten Hierarchie der Kulturen* (S. 76 [192]). Sie wendet sich auch gegen einen pädagogischen Universalismus, der kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in den Vordergrund schiebe und Religiosität, Folklore und Exotik als 'irrationale Befangenheiten' hinter sich zu lassen trachte. Dies sei ein heimlicher Eurozentrismus⁴. Die Gefahr universalistischer Theorien sieht sie darin, die jeweils eigene historische Bedingtheit und Kontextualität zu ignorieren⁵. Dies bedeutet im Grunde genommen, die anderen Kulturen und ich füge hin-

⁴Gerade auch in der Menschenrechtsdebatte wird diese Problematik deutlich. Werden die Menschenrechte, 'Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren' womöglich als höchste westliche Errungenschaft gesehen und in alle Welt importiert, notfalls auch mit Gewalt? Diese Perspektive an sich ist schon eine Perversion ihres Anspruchs. Oder wird dieser erste Artikel der Menschenrechtsdeklaration anders gesehen, *als Lernergebnis bitterer Erfahrungen*, wie Hermann Pius Siller schreibt, *als Lernertrag einer europäischen Denkgeschichte, einer politischen Geschichte und einer Rechtsgeschichte*. Er fragt, ob es nicht vielmehr darauf ankäme, zu berücksichtigen, daß sich Würde, Freiheit und Recht stets in Kulturen und Gemeinschaften manifestieren. Würde, Freiheit und Recht zeigen sich gerade in der Differenz und Pluralität der Kulturen. *Über Menschenrechte dürfen wir Europäer und wir Christen nur sprechen in einer Wendung unserer Blickrichtung weg von einer universalen Utopie. Sie wäre nur ein westlicher Hegemonialanspruch* (S. 9, 14 [223]).

⁵Kritik und Selbstkritik sind Haltungen, die den Prozeß des Verstehens begleiten. Annedore Prengel formuliert dies so: *Das Prinzip der Anerkennung der Verschiedenheit der Kulturen darf nicht in eins gesetzt werden mit moralischer Anerkennung, mit für Gut-und-Richtig-Halten alles dessen, was geschieht, impliziert also nicht etwa Kritikverbot. Verschiedenheit der Kulturen anerkennen heißt grundsätzlich die Tatsache anerkennen und besser verstehen wollen, daß und wie Menschen kulturell geprägt sind*

8. Exkurs – Pädagogik und die Anderen

zu auch Religionen nicht am Rande zu streifen oder auf Festen in Form von Speisen zu kosten. Quer durch alle Fächer ist den Anderen in ihrer Kultur und Religion ein eigener Wert beizumessen.

Dies führt Annedore Prengel zu der Formulierung des Zieles pädagogischen Handelns, nämlich die Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen anzuerkennen. Den Aspekt der Religionen erwähnt sie dabei nur unter anderem wenn sie schreibt, *für die Kinder und Jugendlichen aus jeder Kultur geht es darum, ihre kulturelle Herkunft, ihre Geschichte, ihre Normen, Symbole und Werte, ihre Schwächen und Stärken sich bewußt zu machen und diese zu reflektieren. [...] Das bedeutet nun nicht etwa ein isoliertes Nebeneinanderherleben, sondern mit der Kenntnis der eigenen Kultur soll die Fähigkeit zur Wahrnehmung auch der anderen Kulturen unter Beibehaltung des wechselseitigen Respekts entwickelt werden, daher der Name Interkulturelle Pädagogik. Neben dem Sprachunterricht ist in den Fächern Geschichte, Politische Bildung, Religion, Kunst und Musik eine Öffnung für das Wissen aus vielen Kulturen erforderlich* (S. 84ff [192]). Damit wird deutlich, daß quer durch die Fächer zu untersuchen ist, inwieweit sie religiöse und kulturelle Unterschiede nivellieren oder beachten und berücksichtigen. Wird die Chance als solche für Schülerinnen und Schüler sicht- und ergreifbar, sich ‘ganzheitlich’ mit dem Anderen zu beschäftigen, sich vom Anderen berühren zu lassen?

Hartmut von Hentig erachtet es im Kontext der Emanzipation der Menschen als essentiell sie darin zu schulen, Denken und Wollen gegen Korruption zu stärken, sie anzuleiten, ihre Gedanken und Gefühle zu ordnen und zu äußern und sich ihrer Vernunft zu bedienen⁶. Die Schule wird damit auch zum Ort für philosophische und religiöse Fragen. Ein *Ausklammern der Religionen aus dem Zusammenhang der Bildung, d.i. der Tatsachen und Vorstellungen, über die wir miteinander reden können sollten, macht sie zu einem gefährlichen Sprengstoff in der Welt* (S. 92 [87]). Irrationalismen und Fundamentalismen

und daß solche Prägung spezifische Möglichkeiten und Grenzen [...] mit sich bringt. [...] Auch interkulturell orientierte Pädagoginnen und Pädagogen kommen nicht umhin, die eigenen Prägungen, das historische Gewordensein in der eigenen Kultur sich bewußter zu machen und damit auch die Begrenztheit der eigenen Sichtweisen, also die Tatsache, daß ich gar nicht anders kann, als andere Kulturen aus dieser Prägung heraus, bedingt durch kulturelle Befangenheit, wahrzunehmen und zu bewerten (S. 90 [192]).

⁶Immanuel Kant beginnt seinen Aufsatz von 1784 zur Beantwortung der Frage, Was ist Aufklärung? mit den Worten: *Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. [...] Sapere aude Habe Mut, dich deines EIGENEN Verstandes zu bedienen* (S. 9 [114]). Aufklärungskritik im Zusammenhang mit Antisemitismus leistet Arnulf Zitelmann. Er stellt fest: *Unterschwellige Feindschaft gegen ‘Moses Volk’ gehört auch unter Aufklärern fast zum guten Ton. Ausnahmen, wie Gotthold Ephraim Lessing, lassen sich zählen [...] Lichtenbergs antijüdisches Ressentiment bestätigt, was schon immer am Antisemitismus wahr gewesen war: Der Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden (Theodor W. Adorno). [...] Es gehört zum guten Ton der Aufklärungsgesellschaft, Juden zu diffamieren. Herbert Marcuse [...]: Die Vernunft macht immer heller, in welchem Dunkel wir leben. [...] Versteht sich Aufklärung nicht als Prozeß, eben als lebenslanges Lernen, mißbrät sie zur Selbstverblendung* (S. 168, 174 [259]).

gilt es vorzubeugen. So formuliert er die Bedeutung der Wachheit für letzte Fragen. Der Mensch stößt im philosophischen Fragen an die Grenzen der menschlichen Vernunft und wird darin zugleich aufs Äußerste angestrengt. Diese Bildungserfahrung ist gemeinsam zu machen, von *deutschen Deutschen und fremden Deutschen, [von] Gläubigen und Ungläubigen* (S. 94 [88]).

8. *Exkurs – Pädagogik und die Anderen*

9. Ergebnisse – Religiöse Bildung im Antlitz der Anderen

Basierend auf den Vergleichen und Analysen von Teil I und Teil II fasse ich nun im abschließenden Teil meiner Arbeit folgende Ergebnisse zusammen: Aus der Analyse der Bildungspläne, religionspädagogischen Modelle und Projekte an Hand der acht Prinzipien (§4.1), ergeben sich acht Dimensionen für die Arbeit in Kindergarten und Schule (§9.1). Die Perspektiven, die ich aufzeige, weisen Wege zur Weiterentwicklung von interkultureller und interfaith Arbeit im Elementar- und Grundschulbereich aus (§5). Kulturelle und Glaubens-Grenzen sind oft identisch. Damit wird interkulturelle Arbeit nicht ohne interfaith Arbeit auskommen und umgekehrt (vergleiche hierzu die Ansätze aus England §§5, 6.2, 6.3 und die Projekte §7.1, sowie die Pädagogik §8). Es besteht, wie exemplarisch am Beispiel Baden-Württembergs analysiert, ein Defizit an interfaith Berücksichtigung in Kindergarten und Grundschule und dadurch bedingt ein Mangel an interfaith Kompetenz. Darüber hinausgehend wird der Komplexität von kulturell und religiös bedingten Aspekten der kindlichen Identität nicht ausreichend Rechnung getragen. Die Anderen, das heißt alle, die nicht westlich-christliche Wurzeln haben, kommen quer durch die Fächer zu kurz (§5). Meine Arbeit kann daher auch als ein Beitrag von Seiten der Religionspädagogik zur Diskussion um die interkulturelle Pädagogik verstanden werden.

Im Gespräch bleiben – Miteinander schweigen – gemeinsam handeln

Die Hoffnung, gemeinsam Welt zum Besseren zu verändern und zu gestalten, kann Ausgangsort und Anknüpfungspunkt sein für interkulturelle und interfaith Begegnung und Arbeit. Dies involviert für die pädagogische Arbeit das gemeinsame Lernen im Bezug zum miteinander geteilten Leben und zum jeweiligen Deutungshintergrund (§1). Begegnungen sind begleitet von Annäherung und Distanz, Begeisterung und Beunruhigung,

Bewahren und Veränderung. Dies ist ein Prozeß in Vielfalt und Vielstimmigkeit (§3). Dabei dürfen Verstehen, Verstand und Vernunft nicht ausgespielt werden gegen Verlangen, Sehnsucht und Hingabe und umgekehrt. Es gilt der rationalen und der emotionalen Seite des Menschseins Raum zu geben¹.

Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung, sind Themen, die alle angehen, die gesamte Menschheit. Von Ungerechtigkeit, Unfrieden und Umweltzerstörung sind alle betroffen, unabhängig vom Bekenntnis. Die Religionen können Perspektiven aufzeigen, um dem konstruktiv zu begegnen (§§1.4, 1.5). Sie teilen die Verantwortung für die Erde und die Unterdrückten oder Benachteiligten. Dies sind zum Beispiel die im deutschen Schulsystem benachteiligten Kinder. Im speziellen diejenigen, die auf Grund ihrer kulturellen und religiösen Identität benachteiligt oder diskriminiert werden. Den Religionen kommt hier eine kritische sowie eine konstruktive oder visionäre Rolle zu, was ich im ersten Teil meiner Arbeit aufgezeigt habe (§§1, 2, 3)

Es sind Räume für Begegnungen zu schaffen, für Unterstützung, Diskussionen und Feste. Diese Entwicklungen 'von unten' könnten zu Modellen aus der Praxis führen. Das meint Modelle, die sich aus der Praxis entwickeln und den lokalen Bedürfnissen gerecht werden. Daher ist es auch wichtig, auf allen Ebenen miteinander zu sprechen, einander zuzuhören und Antworten auf die anstehenden Fragen zu suchen von der Basis, der Nachbarschaft aus, bis 'hinauf' in die Gremien. Die Menschen verschiedener Kulturen und Religionen wissen viel zu wenig voneinander und sie machen viel zu wenig miteinander. Wir speisen interkulturell aber der Blick über den Tellerrand was die Lese- und Hörkultur anbelangt, Denk- und Glaubenskultur ist doch sehr begrenzt. Warum lesen, hören, fragen, beten wir nicht alle wie selbstverständlich quer durch die Religionen und Kulturen? ²

Im Gespräch bleiben, miteinander Schweigen, gemeinsam Handeln – in diesen Bereichen menschlichen Lebens, der Kommunikation, der Spiritualität und der geteilten Verantwortung muß sich wahrhaftes interkulturelles und interreligiöses Bewußtsein entfalten. Dies betrifft alle Ebenen des menschlichen Daseins.

Eine Theologie, die sich davon begeistern läßt, wäre eine Theologie der Kommunikation, nicht der Definition. Denn Theologie geht aus der Praxis, der Geschichte hervor, hat eine

¹Nasr Hamid Abu Zaid beschreibt dies aus Sicht des Islam und der Bedeutung des Koran. *Beschränkt man sich auf das Schriftstück, mißachtet man den rituellen Aspekt des Korans, dann verliert man, was man die ästhetische oder sinnliche Erkenntnis der Offenbarung nennen kann. [...] Eine Religion ohne die physische Erfahrung des Rituals ist kaum mehr als ein Gedankengebäude, ein Konstrukt. Jede Religion bedarf sinnlicher oder ästhetischer Erfahrungen* (S. 19 [3]).

²Nasr Hamid Abu Zaid mag als Beispiel zitiert werden. Er schreibt, *wenn ich gleichzeitig Gadamer, Heidegger, Ricoeur und Ibn Arabi las, fragte ich mich, ob es tatsächlich eine westliche und eine östliche Philosophie gab. Es erschien mir immer unwahrscheinlicher. Gewiß waren es andere Wörter, eine andere Syntax, andere Metaphern, aber in all den Texten ging es um eine Sache: die Beziehung zwischen dem Text und dem Leser* (S. 116 [3]).

Geschichte, entsteht aus Geschichten von Menschen und deren Erfahrungen mit Gott. Genau genommen verliert eine Theologie die Basis, wenn sie dieser, dem Leben selbst, Gewalt antut (§4.2).

Entsprechendes gilt für eine Religionspädagogik. Diese sollte, statt sich nach außen abzusichern, der Herausforderung im Antlitz der Anderen begegnen, indem sie die Anderen und ihre Kulturen und Religionen als Einladung zu Begegnung und Bereicherung begreift und authentisches Lernen für alle ermöglicht (§§4.3, 4.1).

Interfaith Kompetenzen werden in der Gesellschaft gebraucht

Kompetenzen auf den Gebieten von Kulturen und Religionen bedeuten mehr als rein theoretisches Wissen, was nicht heißt, daß dies nicht auch wichtig ist. Wer auf diesem Gebiet kompetent sein will, der muß sein Wissen anwenden und Zusammenhänge erkennen können. In den verschiedenen Religionen und den durch sie beeinflussten Kulturen gibt es konstruktive Elemente, die der Herausforderung im Antlitz der Anderen gerecht werden (§§1, 2, 3).

Damit von allen Seiten die jeweils Anderen nicht zuallererst als Fremde oder gar als Verunsicherung und Bedrohung wahrgenommen werden, ist ein Lernprozeß nötig. Gleichheit und Gleichberechtigung sowie Verschiedenheit und Andersartigkeit sind jeweils zusammenzudenken. Dies ist die Herausforderung im Angesicht der Anderen. An den Bereichen von Ausschreitungen³, Berichterstattung⁴, Krankenwesen⁵, Rechtsprechung⁶, Bil-

³Gewalttätige Übergriffe auf Andere können sowohl religiös als auch ethnisch motiviert sein. Es sind dies Verstöße gegen die im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland garantierten Menschenwürde und Freiheitsrechte, die lauten wie folgt: *Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. Männer und Frauen sind gleichberechtigt. [...] Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden* (Artikel 1 und 2 des Grundgesetzes, S. 25f [44]).

⁴Die Auslandskorrespondentin Sonia Mikich [158] und der Autor Rafik Schami [207] bescheinigen den deutschen Medien einen Mangel an Wissen bei denen, die über 'Ausland' berichten. Auf den Punkt gebracht heißt dies: große Quantität bei geringer Qualität. Beide fordern zu einer Berichterstattung ohne Vorurteile auf, die auf Wissen gründet. Das Fremde darf nicht als Kuriosum dargestellt werden, das Ängste vor dem Fremden hervorrufen oder verstärken kann. Vielmehr solle eine sozusagen solidarischere Form der Präsentation gefunden werden

⁵Das Gesundheitswesen könnte, nach Aussage von Monika Herrmann [91], effizienter arbeiten was die Versorgung von Menschen aus anderen Kulturkreisen und anderem religiösem Hintergrund anbelangt, wenn Ärztinnen und Ärzte sowie das Pflegepersonal über ein besseres kulturelles und religiöses Wissen verfügten.

⁶In dem Maße, in dem Menschen mit einer Vielzahl von kulturellen und religiösen Hintergründen in einem Land zusammenleben, wird auch die Rechtsprechung herausgefordert. Seien es Fragen, wie beispielsweise die nach der Einrichtung von islamischem Religionsunterricht, der Bekleidung von Lehrerinnen und Lehrern, dem Errichten sakraler Bauwerke, den Praktiken des Schlachtens, den religiös motivierten Feiertagen, um nur einige zu nennen – auf all diesen Gebieten sind außer juristischen Kompetenzen eben auch kulturelle und religiöse gefragt. Dies bedeutet vor allem auch, daß die Menschen, die Gesetze erarbeiten und Urteile fällen, sich über ihre eigene subjektive Befangenheit im Klaren sind.

dungssystem sowie Musik, Theater und Literatur⁷ kann exemplarisch deutlich werden, daß ein Defizit an interfaith und interkultureller Kompetenz in der deutschen Gesellschaft zu verzeichnen ist (siehe auch mein Vorwort). Es ist wünschenswert, daß in all diesen Bereichen Menschen zusammenarbeiten, die in unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen beheimatet sind und verschiedene Impulse in die Gesellschaft einbringen können (§§2.2, 2.3, 2.5, 3.5, 7).

Lebenswirklichkeit der Kinder

Übertragen auf die Lebenswirklichkeit der Kinder folgt daraus, daß sie wertzuschätzen und gleichberechtigt zu behandeln sind, unabhängig von ihrer Kultur, Religionsgemeinschaft oder Weltanschauung der sie angehören. Im Hinblick auf die oben kurz angesprochenen Bereiche, können direkte Verbindungen zu Schülerinnen und Schülern hergestellt werden (§§5, 6, 7, 8).

Kinder gilt es stark zu machen, sich füreinander solidarisch einzusetzen. Dies beginnt im Klassenzimmer, auf dem Schulhof und geht auf der Straße und zu Hause weiter. Friedenserziehung berührt auch die Frage nach den Menschenrechten und in diesem Zusammenhang wird das Thema Religionsfreiheit relevant (§§2.3, 5, 6, 7, 8).

In zwei Dimension berührt die Berichterstattung in den Medien die Kinder. Zum einen gilt es, sie kompetent zu machen, um nicht abhängig von Meinungsmachern zu werden, sondern kritisch fragen und hinterfragen zu lernen. Zum anderen können Kinder lernen, sich der Medien selbst zu bedienen und neue Medien und Technologien kreativ zu nutzen.

Im Bereich von Musik, Theater und Literatur gilt es Kinder dazu zu ermutigen, ihre eigene Stimme zu finden. Auf kreative Art und Weise werden ihnen Wege aufgezeigt, wie sie sich, ihre Ideen, Träume, Sorgen darstellen und kommunizieren können. Erhalten Kinder dazu durch die Schule eine Plattform und werden ernst genommen und gefördert, so ist zu hoffen, daß dies Teil eines Prozesses ist, der der Vielfalt Raum gibt und begreifen läßt, daß Menschen einander Chance sind und sie sich gegenseitig bereichern können.

Die Kinder von heute sind die Friedensstifterinnen, Journalistinnen, Ärztinnen, Juristinnen, Lehrerinnen, Künstlerinnen und Friedensstifter, Journalisten, Ärzte, Juristen, Lehrer, Künstler – eben Erwachsenen – von Morgen. Gerade hierin liegt die Hoffnung, daß Kinder interfaith Kompetenzen entwickeln und diese überall dort einbringen können, wo es ihrer bedarf.

⁷Eine eigene Stimme zu finden und sich in einer Gesellschaft einzubringen, bedeutet für alle Seiten, die Herausforderung durch die Anderen wahrzunehmen und sich ihr zu stellen.

9.1. Acht Prinzipien – acht Dimensionen für die Schule

9.1.1. Das Prinzip 'Gleichheit und Verschiedenheit'

Es geht bei diesem Prinzip um die Frage nach Identität und dem Gefüge von Mehr- und Minderheit. Wird Assimilation erwartet oder eine Integration ermöglicht, die sichtbarer Verschiedenheit Raum bietet?

Der Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit kommt umso mehr Bedeutung zu, je heterogener die Gesellschaft in kultureller und religiöser Hinsicht ist. Wenn auch in dieser Arbeit die kulturelle und religiöse Dimension des Menschseins im Vordergrund steht, so kann nicht gänzlich außer Acht gelassen werden, daß dies ein Aspekt von Gleichheit und Verschiedenheit ist. Andere Kriterien von Verschiedenheit sind ebenso wichtig. Dazu zählen zum Beispiel Genderfragen oder Behinderung und Integration. Religiöse Motive können hier unterstreichen, welche Bedeutung und Wertschätzung Mensch und Welt zukommt und warum allen und allem gleichermaßen Respekt und Achtung entgegenzubringen sind. Das Schulleben ist so zu gestalten und zu organisieren, daß Einheit in Vielfalt möglich ist, auf der Grundlage von Gleichheit und Verschiedenheit.

In interfaith Hinsicht ist in Baden-Württemberg von einer Schräglage zu sprechen. Die deutsche Kultur und die christliche Religion sind nicht nur Bezugspunkte, sie dominieren den Unterricht gegenüber anderen Kulturen und Religionen, die auch in Deutschland zu Hause sind. Dies trifft, wie oben aufgezeigt (§§5, 7), sowohl für den Religionsunterricht wie auch für andere Fächer zu. Durch die Einrichtung von parallelen Religionsunterricht in unterschiedlichen Konfessionen der Religionen werden zwar die Anderen ins System integriert, das System selbst aber nicht kritisch hinterfragt. Der parallele Religionsunterricht an sich ist noch keine Garantie für ein konstruktives Umgehen mit Verschiedenheit. Es ist sowohl die Identität der Verschiedenen gleichberechtigt zu fördern, wie zugleich ein konstruktiver Umgang mit Verschiedenheit zu fordern. Religionsunterricht kann einen Beitrag zur Entwicklung der Identität leisten. Durch eine Aufsplitterung des Religionsunterrichts nicht nur in Religionen, sondern auch Konfessionen innerhalb einer Religion steht zu befürchten, daß dies eher zu Partikularismus und einem Sich-gegen-andere-abgrenzen und Profilieren führt. Wie am Beispiel Berlins illustriert, kann dies nicht das Anliegen einer staatlichen Schule sein. (§§5, 6).

Daher spreche ich mich für Religionsunterricht in einer Religion aus, der stets ökumenisch ist. Ein interfaith Unterricht muß dies ergänzen, indem er Kooperation und dialogische Prinzipien zur Regel macht und aus dem Bereich der Projektarbeit oder der im Lehrplan lediglich empfohlenen Arbeit herausholt.

9.1.2. Das Prinzip ‘Religion und Kultur’

Das interkulturelle und interfaith Arbeiten in der Schule läßt sich nicht an spezifische Fächer delegieren. Beide Aspekte ziehen sich quer durch die verschiedensten Fachbereiche. Die Begegnung mit dem Fremden, dem Anderen kann alle am Bildungsprozeß Beteiligten lehren, daß die Sicht aus der Perspektive einer Kultur oder Religion eben nur eine Sichtweise ist (Geschichte und Gemeinschaftskunde), eine Hörweise (Musik), Verhaltensweise (Theater), Ausdrucksweise (Literatur), Malweise (Malerei) oder Schreibweise. Es ist bereichernd, sich in anderen Betrachtungsweisen zu üben und auch zu erkennen, wo eigene Schwächen und Stärken sind. Dies ist Lernen. In perspektivischem und selbstkritischem Denken sind Menschen zu schulen, in der Kunst, die eigenen Gefühle auszudrücken und sich in andere hineinzusetzen.

Dies hat Auswirkungen, die bis in kleine Details des Schullebens reichen, wie zum Beispiel zum Ende des Ramadans eine Karte für muslimische Familien zu schreiben und nicht nur Weihnachts- und Ostergrüße: Fröhliches Zuckerfest!⁸ Daran wird folgendes klar: interfaith Kompetenz ist nicht nur Sache der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Es ist vielmehr Sache aller, um einander in Würde zu begegnen und sowohl die eigene Identität zu stärken als auch unsere Verschiedenheit gleichberechtigt zu behandeln. Das heißt, daß Theologie, Pädagogik und die Fachpädagogiken, sich der Herausforderung im Antlitz der Anderen in ihrer kulturellen und religiösen Verschiedenheit zu stellen haben. Grenzerfahrungen (Krise, Krankheit, Leid, Tod, Schuld, Vergebung, Trauer und Freude) und Grenzübergänge (Lebensabschnitte, Riten und Rituale) sowie die Feste im Jahreskreis zählen zu den Themenkreisen, die in verschiedenen Fächern berücksichtigt werden. Zu all diesen haben alle Religionen spezifische Beiträge zu machen. Am Beispiel von Religious Education und Citizenship in England wird deutlich, daß interkulturelle und interfaith Arbeit sehr wohl zusammen gedacht und unterrichtet werden können. Dies geht über punktuelle Projekte hinaus und bestimmt qualitativ den ganzen Unterricht (§5)

9.

9.1.3. Das Prinzip ‘Ökumene und Interfaith’

Auf Grund der Ergebnisse meiner Analysen spreche ich mich für einen ökumenischen Religionsunterricht und einen interfaith Unterricht aus. Konkret bedeutet dies, daran fest-

⁸ “Wir wünschen den Bürgerinnen und Bürgern muslimischen Glaubens ein frohes und glückliches Zuckerfest.” ist zum Beispiel bei den Presse-Infos der Grünen zu lesen [204].

⁹ Als Beispiel sei hier der islamische Fastenmonat Ramadan angeführt und die Mondphasen. Eine ganzheitliche Arbeit an diesem Themenkomplex betrifft die Fachgebiete von Religion und Naturwissenschaft. Darüber hinausgehend ist die Arbeit an literarischen Texten aus verschiedenen Kulturkreisen denkbar, die den Mond thematisieren. Es wird daran deutlich, daß Religion, Kultur und Naturwissenschaften in einem Kontext stehen. Sie bieten jeweils eine andere Perspektive der Betrachtung an.

zuhalten, daß Religionsunterricht an Schulen erteilt wird, dieser aber innerhalb einer Religion ökumenisch ist und nicht nach Konfessionen getrennt. Dies läßt sich in mehrfacher Hinsicht begründen.

Durch einen prinzipiell ökumenischen Unterricht in den Religionen ist nach wie vor gewährleistet, daß das Wesentliche einer Religion Kindern vermittelt werden kann. Konfessionelle Differenzen tragen dazu bei, innerhalb einer Religion Einheit in Vielfalt leben zu lernen. Eine identitätsstärkende Funktion hat ein solcher Religionsunterricht. Darüber hinausgehend erhalten alle, die 'kulturell' einer Religion nahestehen, ein tieferes Wissen über die religiöse Dimension vermittelt. Die konfessionsspezifische Glaubenserziehung obliegt den jeweiligen religiösen Gemeinschaften und dem Interesse der Familien.

Durch interfaith Unterricht ist der ökumenische Religionsunterricht zu ergänzen. Dieser ist im Klassenverband gemeinsam mit allen Kindern aus den verschiedenen Kulturkreisen, Religionen und Weltanschauungen zu unterrichtet. Es ist ein Raum, den Schule bieten kann, um interfaith Themen mit allen Kindern zu erarbeiten und die interkulturelle Dimension ebenfalls zu berücksichtigen. Dieser Unterricht könnte ähnlich wie Religious Education in England ausgerichtet sein. Damit wird die einseitige Ausrichtung am christlichen Kulturerbe und einem Eurozentrismus vorgebeugt.

9.1.4. Das Prinzip 'Wissen und Erfahrung'

Wissen, Erfahrung und daraus resultierendes Engagement sind der Dreischritt für das Arbeiten auf interkulturellem und interfaith Gebiet. Dies läßt sich sowohl an Hand der Religionen legitimieren als auch an pädagogischen Prinzipien. Es geht deutlich über das hinaus, was dafür zur Zeit in Baden-Württemberg vorgesehen ist. Reformpädagogische Ansätze könnten verstärkt auf interkulturelle und interfaith Arbeit angewendet werden.

Wissen ist ein Zugang zu fremden Kulturen und Religionen. Doch Wissen ist in der Regel eine Kenntnis 'über' etwas. Wissen, das mehr ist, als lediglich Fakten und außer intellektueller Emanzipation auch von emotionaler Offenheit zeugt, entwickelt sich vor allem im Lernen mit dem Anderen. Kulturelle und religiöse Kompetenz kann nicht beim Lehrmaterial stehen bleiben, sondern bedarf der Begegnung. Dies bedeutet Wissen über sich selbst und im Zusammenhang mit interkultureller und interfaith Kompetenz über die Wurzeln der eigenen Kultur und Religion. Dies ist die Möglichkeit, an der eigenen Identität zu arbeiten. Egal ob jemand einer Mehr- oder einer Minderheit angehört ist dies ein wesentlicher und zu ermöglichender Teil im Prozeß der Entwicklung des Ichs. Hinzu kommt Wissen über die 'Anderen'. Dabei sollte es sich um authentisch vermitteltes Wissen handeln. Es ist unverzichtbar, für die persönliche authentische Begegnung der Kinder mit den Anderen zu sorgen.

9. Ergebnisse – Religiöse Bildung im Antlitz der Anderen

Die Erfahrung kulturell und religiös gemeinsam zu lernen ist im Bildungsprozeß zu berücksichtigen. Weil dies die jeweilige Identität berührt, ist dies ein Bereich, auf dem zu arbeiten eine große Bedeutung zukommt. Wissen schützt nicht vor Ressentiments. Wirkliche Offenheit und Freundschaft, Respekt und Achtung, entsteht da, wo das Antlitz des Anderen ein Gesicht bekommt. Das Gesicht der Menschen, mit denen ein Mensch zusammenlebt¹⁰. Daraus folgt, daß auch Erfahrungen und Erfahrungswissen von großer Bedeutung sind. Wissen muß konkret zur Anwendung kommen und handlungsrelevant werden.

Engagement erwächst aus den beiden vorher genannten Punkten von Wissen und Erfahrung. Etwas zu tun aus Verantwortung, basierend auf dem gewonnenen Wissen und den miteinander gemachten Erfahrungen heißt konkret, Freude und Leid teilen sowie Solidarität entwickeln¹¹. Dies impliziert, Verschiedenheit als Bereicherung Raum zu geben und alle zur Selbstdarstellung zu ermutigen. Mut zu machen, eine eigene Stimme zu finden und die Möglichkeiten des Selbstausdrucks zu erproben. In einer Gesellschaft, in der sich Verschiedenheit auf der Basis von Gleichheit realisiert, bedeutet dies, sich zu solidarisieren und etwas gemeinsam zu tun. Die Herausforderung im Antlitz der Anderen wird dann konstruktiv auf- und als Chance begriffen, wenn die Begegnung als Anlaß zum Lernen erkannt, Erfahrungen ermöglicht und gemeinsam Engagement gefördert wird. Wenn wir miteinander freundlich sind, wird auch das Antlitz der Erde freundlicher.

9.1.5. Das Prinzip ‘Selbstkritik statt Kritik am Anderen’

Emanzipatorische Einstellungen sind die Voraussetzung für interkulturelle und interfaith Arbeit. Daraus resultiert die Notwendigkeit, Kritik als Bestandteil des Prozesses zu er-

¹⁰Schrecklich deutlich wird dies am Beispiel eines Neunjährigen. Im Vorjahr war das Thema in History ‘Childhood in World War II’ gewesen. Unter anderem wurde auch die Judenverfolgung und was dies für jüdische Kinder bedeutet hat, besprochen. Den Kindern wurde erzählt, daß die Nasenlänge ein Kriterium war, um willkürlich festzustellen, daß jemand Jude sei. Nach dem Besuch von zwei jüdischen Frauen, die über ein Thema sprachen, stellt dieses Kind fest, das mit den langen Nasen stimme so garnicht unbedingt. Daraus folgt: Begegnung von Angesicht zu Angesicht ist essentiell.

¹¹An die Ringparabel von Gotthold Ephraim Lessing mag hier erinnert werden. *Es strebe von euch jeder um die Wette, die Kraft des Steins in seinem Ring’ an Tag zu legen Komme dieser Kraft mit Sanftmut, mit herzlicher Verträglichkeit, mit Wohltun, mit innigster Ergebenheit in Gott zu Hilf’* (S. 75, 3. Aufzug, 7 Auftritt [146]), so formulierte er in seinem Werk Nathan der Weise. In der Ringparabel bringt Gotthold Ephraim Lessing zum Ausdruck, daß ein Mensch, der mit ganzem Herzen und Gottes Hilfe lebt, sich als Friedensstifter unter den Menschen bewegt, ganz gleich welcher der drei abrahamitischen Religionen er auch angehören mag. Für seine Zeit beachtlich setzt er sein literarisches Schaffen ein gegen christliche Überheblichkeit, Judenfeindlichkeit und Ablehnung des Islam. Viele seiner Zeitgenossen, gerade auch unter den Herren der Aufklärung, hegten nach wie vor antisemitische Einstellungen. An diesem Werk und der Aufklärung seiner Zeit läßt sich zeigen, wie wenig Wissen und intellektuelle Leistungen beispielsweise vor Antisemitismus schützen (siehe hierzu auch Fußnote 6, §8). Daran wird deutlich, wie wichtig auch religiöse und kulturelle Aufklärung für **Alle** ist. Außer den drei abrahamitischen monotheistischen Religionen rücken heute auch alle anderen in den Blickpunkt.

achten.

Als indirekte Kritik möchte ich den Prozeß bezeichnen, der durch die Begegnung mit dem Anderen bei einem selbst ausgelöst wird. Wenn etwas Neues kennengelernt wird, dann stellt sich unter anderem auch folgende Frage: Wie sieht es bezüglich dieses oder jenes Elements einer anderen Kultur oder Religion in der eigenen kulturellen und religiösen Tradition aus? Wird eine solche Anfrage konstruktiv aufgegriffen, so kann dies zu einer Suche in der eigenen Tradition und Geschichte führen und sehr bereichernd sein.

Emanzipatorisches Lernen hat praktische Konsequenzen. Dies gilt im Zusammenhang mit der Gesellschaft, was die kulturelle Dimension betrifft und mit der Theologie, was die religiöse Seite anbelangt. Selbstkritik muß immer auch bedeuten, die eigene Position gegebenenfalls zu revidieren wo Einsicht und Vernunft es gebieten.

An den bisherigen Ausführungen läßt sich aufzeigen, daß sich interfaith Kompetenz auf Wissen und Handeln erstreckt. Desweiteren ist damit Bildung im persönlichen religiösen Kontext gemeint (Identität) und in Bezug auf die jeweils anderen Religionen (Verständnis und Verständigung). Es kann nicht davon abgesehen werden, daß religiöse und kulturelle Elemente sich nicht gänzlich voneinander trennen lassen. Konkret führt dies idealer Weise zu einer Haltung der Wertschätzung sowohl der eigenen wie auch der fremden Religion und Kultur. Dies bedeutet auch, sich zuallererst in der Kunst der Selbstkritik zu üben. Ebenso ist es eine Herausforderung was die Selbstdarstellung betrifft. Interfaith Kompetenz heißt sicher auch, voneinander zu lernen und zugeben zu können, daß ich etwas vom Anderen zu lernen vermag. Kommunikationskompetenzen sind im interkulturellen und interfaith Kontext Schlüsselqualifikationen.

9.1.6. Das Prinzip 'Vergleiche auf gleichen Ebenen'

Dort, wo die abrahamitischen Religionen in Baden-Württemberg thematisiert werden, wird entsprechend dieses Prinzips gearbeitet. Im Verhältnis zur gesamten Grundschulzeit wird darauf sehr wenig Zeit verwendet, so daß die Haltung, wirklich das miteinander zu vergleichen, was auf einer entsprechenden Ebene liegt, nicht wirklich erlernt werden kann. Mehr als nur die abrahamitischen Religionen sind hier zu berücksichtigen. Des weiteren sollte sich dies quer durch die Erziehung im Elementar- und Grundschulbereich ziehen. Die Haltung des gerechten Vergleichens kann auch nur dann eingeübt werden, wenn dieses Prinzip in allen Unterrichtsfächern berücksichtigt wird und nicht schon durch Nichtbeachtung in organisatorischer wie inhaltlicher Hinsicht Kulturen und Religionen der Anderen außen vor gelassen werden. Denn damit fehlt die Basis zum fairen Vergleichen.

9.1.7. Das Prinzip ‘Solidarität statt Konfrontation’

Die Einrichtung Schule als kleinere soziale Einheit, bietet einen überschaubaren Rahmen und ein gutes Übungsfeld zum Lernen demokratischer Prinzipien, wie Partizipation und Solidarität. Denn wer hier lernt, daß Meinungen gefragt sind und ernst genommen werden, wer lernt, seine Stimme zu gebrauchen, Diskussionen zu führen, Konflikte zu schlichten oder zu lösen, der kann diese Kompetenzen auch später in die Gesellschaft konstruktiv einbringen. Auf der Basis von Gleichheit und Gleichberechtigung ist es leichter, sich auf die Verschiedenheiten einzulassen.

Dafür bedarf es gut entwickelter kommunikativer Qualitäten auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer. Denn es macht durchaus einen Unterschied, ob die Menschen, die an einem Gespräch, einer Begegnung teilnehmen, einer Mehr- oder Minderheit angehören. Welche Gefühle spielen dabei eine Rolle, vielleicht auch nur unbewußt? Welches Rollenverständnis herrscht vor, das eines Gastgebenden oder das eines Gastes? Oder begegnen wir uns als Menschen, auf gleicher, einander entsprechender Ebene? Zudem ist dann konsequenter Weise Elternarbeit und Elternengagement auch in interkultureller und interfaith Hinsicht zu unterstützen. Vertrauen schaffen ist hierbei ganz wichtig.

9.1.8. Das Prinzip ‘Authentizität ’

Dieses Prinzip bedeutet, in den Universitäten und Hochschulen sollte versucht werden, die Lehre bezüglich Kulturen und Religionen von Vertreterinnen und Vertretern aus den jeweiligen Kulturkreisen und Religionen wahrnehmen zu lassen. Wenn das nicht immer möglich ist, so doch sicher zu einigen ausgewählten Themen. Menschen sind grundsätzlich gerne bereit, über sich und ihre Kultur und Religion zu berichten, sich mitzuteilen. Es geht darum, authentisch zu lernen und authentische Begegnungen zu machen. Es ist wichtig aber zu wenig, über Migrationsbedingungen, die Problematik des Spracherwerbs etc., oder über eine Religion etwas theoretisch zu lernen. Authentische Begegnungen und Erfahrungen können dadurch nicht ersetzt werden.

Schulen, an denen Religionsunterricht entsprechend der Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler erteilt wird, lernen authentisch in ihrer eigenen Religion, entsprechend der personenzentrierten Didaktik. Ein Schulteam ‘Religionsunterricht’ könnte gewährleisten, daß auch in den anderen als der eigenen Religion authentisch unterrichtet wird. Für an Schulen nicht vertretene Religionen läßt sich jemand als Referent einladen. Dies bedeutet gleichzeitig, daß innerhalb eines Kollegiums auch religiöse Kompetenz und Teamarbeit erwartet werden. Deutlich wird, daß sich dadurch auch das Verhältnis zur jeweils eigenen Religion verändert. Den eigenen Glauben und die eigene Religion jemandem nahezubringen und zu erklären, die oder der einen ganz anderen geistes- und

religionsgeschichtlichen Hintergrund hat, ist eine Herausforderung.

Die Schülerinnen und Schüler lernen im Bereich ihrer eigenen Kultur und Religion getrennt und gemeinsam, wo es um die jeweilige Religion und Kultur der Anderen geht, Themen im Anschluß an die Vergleichende Religionswissenschaft oder ethische Fragestellungen.

Die Elternarbeit ist hier auch zu erwähnen. Damit interkulturelle und interfaith Erziehung Kreise zieht, muß die Möglichkeit gegeben sein, auch mit den Eltern auf diesem Gebiete zusammenzuarbeiten. Zum einen um über die Arbeit in der Schule zu informieren und für Transparenz zu sorgen, zum anderen um auch den Erwachsenen die Chance des Wissenserwerbs, der Begegnung, der Diskussion, des Zuhörens und Fragens zu geben.

Auf den hier angesprochenen Ebenen handelt es sich nur dann um ein wirkliches 'Inter', wenn bereits in den Gremien, Planungsgruppen oder Teams Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Kultur- und Religionskreise beteiligt sind. Damit keine Seite 'nur' Gast ist, sondern alle gleichermaßen partizipieren.

9.2. **Ausblick**

Durch und während der Arbeit an meinem Thema sind mir Bereiche aufgefallen, die sich für weiterführende Forschung eignen und die Bildungspolitik sowie die Gesellschaft als ganzes betreffen.

Ein Ausblick auf Forschungsbereiche:

- Ein noch wenig untersuchtes Gebiet in interfaith Hinsicht ist die kindliche Rezeption anderer Religionen und Weltanschauungen.
- Pädagogische Forschung könnte sich in verstärktem Maße auch des Elementarbereichs annehmen.
- In Deutschland ist für die interfaith Arbeit eine größere Zusammenarbeit auf internationaler Ebene sicherlich ausbaufähig.
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit am Themenkomplex interkulturell–interfaith ist in Deutschland auch unterentwickelt. Vielleicht kann hier eine Orientierung am Beispiel England hilfreich sein, wo Religious Education in den Zuständigkeitsbereich von Erziehungswissenschaftlern fällt.
- Forscherteams, die sich mit interfaith und interkulturellen Themen befassen, sollten idealer Weise aus Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen zusammengesetzt sein.

9. Ergebnisse – Religiöse Bildung im Antlitz der Anderen

- Reformpädagogische Konzepte könnten gute Ansätze für die Entwicklung von interkulturellem und interfaith Arbeiten bieten.
- Es gibt viele lokale Projekte, welche stärker vernetzt werden und auch Gegenstand wissenschaftlicher Arbeit sein können, um Einsichten für die interfaith und interkulturelle Arbeit in der Schule auszuwerten.

Ausblick auf die Bildungspolitik:

- Zusammenarbeit und Partizipation mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Religionen und Weltanschauungen auf allen Ebenen des Bildungssystems gilt es zu fördern.
- Das Bildungssystem sollte durchlässig gestaltet sein und nicht Menschen marginalisierter Gesellschaftsgruppen benachteiligen.
- Die Interfaith-Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist zu fördern. Alle Lehrenden benötigen zumindest Kenntnisse über die jeweils anderen Kulturen und Religionen, um in allen Fächern angemessen unterrichten zu können.
- Kindergarten- und Schulerziehung sollten weniger getrennt als vielmehr aufeinanderbauend betrachtet werden. Dies ist nicht nur in interfaith und interkultureller Hinsicht von Bedeutung. Es bedeutet keine Verschulung des Kindergartens, aber eine kontinuierliche Entwicklung von Methoden und Inhalten.
- Der Religionsunterricht kann im Anschluß an meine Analyse weiterentwickelt werden zu einem ökumenischem Unterricht in der jeweiligen Religion gekoppelt mit interfaith Unterricht. Anregungen hierfür kommen unter anderem von kirchlichen Schulen in freier Trägerschaft (siehe §7.1).

Ausblick auf die Gesellschaft:

- Auf allen Ebenen sollen in der Diskussion und im Dialog auch wirklich vor Ort Menschen der verschiedenen Glaubens- und Überzeugungstraditionen zusammenarbeiten. Statt einer Parallelisierung ist eine Solidarisierung zu fordern. Der ‘Cohesion in the Community’ Ansatz des britischen Innenministeriums kann da Anregung sein.
- Damit wirklich eine Vielzahl von Menschen erreicht werden können, sind diesbezügliche Angebote im gesamten Bereich von Bildung nötig, sowohl in der Erwachsenenbildung, beispielsweise an Volkshochschulen oder in Weiterbildungs-

angeboten, als auch im Bereich schulischer oder universitärer Bildung. Interfaith Kompetenz ist für eine Vielzahl von Berufen relevant.

Eine Art und Weise der Begegnung ist zu entwickeln, die mehr ist als Toleranz. Toleranz bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als ein Entgegenkommen gegenüber dem Anderen, das sich als Duldung konkretisiert. Duldung ist aber noch weit davon entfernt, als Basis für ein gutes Miteinander zu fungieren. Wissen, Erfahrung und gemeinsames Handeln sind die Grundlage für die Integration aller am gesellschaftlichen Leben Beteiligten. Es ist wichtig, einen wesentlichen Unterschied herauszustellen zwischen aus-, zu- oder verteilen einerseits und miteinander teilen, einander mitteilen andererseits. Nur wenn das 'mit', das Gemeinsame, nicht vergessen wird, ist Partizipation wirklich möglich. Dabei sind Kultur und Religion ein wesentliches Element, wenn das eigene und das Antlitz der Anderen wirklich und umfassend in den Blick kommen soll.

9. *Ergebnisse – Religiöse Bildung im Antlitz der Anderen*

Literaturverzeichnis

- [1] Abe, Masao. (1993). Menschenrechte und religiöse Freiheit aus der Sicht des Buddhismus. In: Küng, Hans; Kuschel, Karl-Josef. (1993). Weltfrieden durch Religionsfrieden. Antworten aus den Weltreligionen. München: Piper.
- [2] Abu Sway, Mustafa. (2003). Glaube und Politik im Islam – unter welchem Paradigma? In: Concilium 4/2003.
- [3] Abu Zaid, Nasr Hamid. (2002). Ein Leben mit dem Islam. Freiburg: Herder spektrum.
- [4] Aguirre, Luis Perez. (1994). Die größte Gefahr für die Kirche: Ihre Angst vor der Freiheit. In: Publik-Forum Spezial 1994.
- [5] Ahmad, Haseeb; Robert-Thomson, Patricia; Kszyk, Irene. (2004). Report on the Community and Sector Consultation on Community Cohesion. Leicester: Leicester City Council.
- [6] Albano-Müller, Saraswati. (1994). Begegnung mit dem Hinduismus in Deutschland – praktische Demonstration einer ‘fernen’ Religion im Unterricht. In: Lähmann, Johannes. Band 14: Das Projekt Weltethos in der Erziehung, Nürnberger Forum 1994. Hamburg: E.B. Verlag.
- [7] Almors, I. (1946). The complete works of Swami Vivikananda. Advaita Ashram.
- [8] Appleby, R. Scott; Marty, Martin E. (1991). Fundamentalism Observed. London: University of Chicago Press.
- [9] Arinze, Francis. (1989). The Christian Commitment to Inter-religious Dialogue. In: L'Osservatore Romana 17.7.1989.
- [10] Arinze, Francis. (2002). Religionen gegen die Gewalt. Eine Allianz für den Frieden. Freiburg: Herder spektrum.

- [11] Asbrand, Barbara. (2000). Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht, Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- [12] Bahá'í Gemeinde. (2006). Bahá'í Gemeinde in Deutschland. www.bahai.de.
- [13] Begegnungsstube Medina. (2006). www.medina-online.de.
- [14] Begegnungsstube Medina. (2006). Islamwoche 2006. Faltblatt der Begegnungsstube Medina e.V.
- [15] Ben Jelloun, Tahar. (1999). Papa, was ist ein Fremder? Gespräche mit meiner Tochter. Berlin: Rowohlt.
- [16] Ben Jelloun, Tahar. (2002). Papa, was ist der Islam? Gespräche mit meinen Kindern. Berlin: Berlin Verlag.
- [17] Bernhardt, Reinhold. (Hrsg.). (1991). Horizontüberschreitung: die pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.
- [18] Bin Talal, El Hassan. (2001). What Principles Guided Us? In: Theologische Quartalschrift, 4/2001.
- [19] Boff, Leonardo. (2001). Manifest für die Ökumene. Düsseldorf: Patmos.
- [20] Borowitz, Eugene B. (1993). Zur Problematik des interreligiösen Dialogs aus der Sicht des Judentums. In: Küng, Hans; Kuschel, Karl-Josef. (1993). Weltfrieden durch Religionsfrieden. Antworten aus den Weltreligionen. München: Piper.
- [21] Brähler, Elmar; Decker, Oliver. (2006). Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflußfaktoren in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. (Präsentation der Studie: November 2006).
- [22] Braybrook, Marcus. (2001). Learn to Pray. London: Duncan Braid Publishers.
- [23] Braybrook, Marcus. (2005). A heart for the world, the interfaith alternative. Hants: O Books.
- [24] Brecht, Bertold. (1995). Geschichten vom Herr Keuner. In: Werke, Band 18. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag, Frankfurt: Suhrkamp.
- [25] Brooke, Jane. (2005). Religious Education in England and Wales. www.eftre.net.

- [26] Brück, Michael von. (1991). *Mystische Erfahrung, religiöse Tradition und die Wahrheitsfrage*. In: Bernhardt, Reinhold. (Hrsg.). (1991). *Horizontüberschreitung: die pluralistische Theologie der Religionen*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.
- [27] Buber, Martin; Rosenzweig, Franz. (1987). *Die fünf Bücher der Weisung*. Verdeutsch von Martin Buber gemeinsam mit Franz Rosenzweig. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- [28] Buddhistische Gesellschaft Berlin e.V. (2006). *Buddhistischer Religionsunterricht*. www.buddhistischer-religionsunterricht.de.
- [29] Büttner, Gerhard; Thierfelder, Jörg. (2005). *Handwerkzeuge kindlicher Bibeldeutung*. In: *Loccumer Pelikan* 3/2005.
- [30] Cassell's. (1978). *German-English/English-German Dictionary*. London: Cassell Ltd.
- [31] Catholic Truth Society. (1995). *Ut unum sint*. London: Catholic Truth Society.
- [32] CCJ (The Council of Christians and Jews). (keine Angabe). *tête á tête ...engaging UK young adults and campus students in dialogue and respect to combat religious intolerance and antisemitism*. London: The Council of Christians and Jews.
- [33] Chowdhury, Bani Roy. (2006). *Krishna and Sudama*. In: *Live caringly, an RE curriculum for global citizenship*.
- [34] Coles, Maurice; Vincent, Robert. (keine Angabe). *Creative Approaches to Community Cohesion*. Leicester: School Development and Support Agency Leicester.
- [35] Coloroso, Barbara. (1997). *Was Kinderseelen brauchen*. München: Südwest.
- [36] Dalai Lama. (1991). *Logik der Liebe. Aus den Lehren des Tibetischen Buddhismus für den Westen*. München: Goldmann.
- [37] Dehnen, Beate. (2004). *Faith Awareness – the Inter Faith Programme of Christians Aware. Summer Visits in Leicester. A course on Faith and Meditation*. In: *Christians Aware, Autumn 2004*.
- [38] Dehnen, Beate. (Hrsg.). (2005). *Listening to each other – Christmas – a Christian celebration mirrored in different traditions around the world*. Leicester: a St. Thomas More School Production.

- [39] Dietrich, Ingrid. (2005). Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter den Bedingungen einer multikulturellen Gesellschaft. www.ph-heidelberg.de/wp/dietrich/interpaed.htm.
- [40] Dobmeier, Gotthard. (2003). Eine Perspektive des Christentums. In: Orth, Gottfried. (2005). Projekte. TU Braunschweig. [www.tu-braunschweig.de/theologie/personal/orth/projekte?lang=de\(09.10.2006\)](http://www.tu-braunschweig.de/theologie/personal/orth/projekte?lang=de(09.10.2006))
- [41] Doorn-Harder, Nelly van. (2005). Women reading the Qur'an. In: Concilium 2005/5.
- [42] Dudenverlag. (Hrsg.). (1982). Das Fremdwörterbuch. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- [43] Elschenbroich, Donata. (2001). Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann.
- [44] Enomiya-Lassalle, Hugo M. (1960). Zen-Weg zur Erleuchtung. Hilfe zum Verständnis. Einführung in die Meditation. Freiburg: Herder.
- [45] Enomiya-Lassalle, Hugo M. (1966). Zen und christliche Mystik. Braunschweig: Aurum Verlag (1986).
- [46] Enomiya-Lassalle, Hugo M. (1981). Am Morgen einer besseren Welt. Der Mensch im Durchbruch zu einem neuen Bewußtsein. Herderbücherei 1164. In: Wehr, Gerhard. (Hrsg.). (1991). Hugo M. Enomiya-Lassalle. Erleuchtung ist erst der Anfang. Freiburg: Herder.
- [47] Enomiya-Lassalle, Hugo M. (1986). Leben im neuen Bewußtsein. München: Kösel.
- [48] Enomiya-Lassalle, Hugo M. (1987). Zen-Unterweisung. München: Kösel.
- [49] Enomiya-Lassalle, Hugo M. (1987). Zen und christliche Spiritualität. München: Kösel.
- [50] Enomiya-Lassalle, Hugo M. (1988). Wohin geht der Mensch. Braunschweig: Aurum Verlag.
- [51] Enomiya-Lassalle, Hugo M. (1988). Kraft aus dem Schweigen. Einübung in die ZEN-Meditation. Freiburg: Herder.
- [52] Enomiya-Lassalle, Hugo M. (1989). Von der Katastrophe zur Erneuerung. Kösel:München.

- [53] Evangelische Kirche in Deutschland. (2000). Beschluß zur Vatikanischen Erklärung Dominus Iesus.
- [54] Evangelischer Pressedienst Südwest. (2005). Theologe Urs Baumann plädiert für Schulversuche zum islamischen Religionsunterricht – (epd-Gespräch). In: Schmid, Hansjörg. (2005). Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht in Deutschland – eine Zwischenbilanz. Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart.
- [55] Evangelischer Presseverband für Bayern. (2005). Ökumenische Zentren beklagen mangelnde Beachtung durch Kirchenleitungen. www.epv.de/node/1345. (27.10.2005).
- [56] Evans, David J. (1986). Be still, for the presence of the Lord. Eastbourne: Thankyou Music.
- [57] Faith Awareness. (Hrsg.). (2005). Faith Offerins. Prayers and Stories for many Occasions from Leicester Women for Inter Faith Understanding. Dorset: Creeds the Printers.
- [58] Fessler, Günter; Ginzler, Günther Bernd. (Hrsg.). (1997). Die Kirchen und die Juden, Versuch einer Bilanz. Gerlingen: Lambert Schneider.
- [59] Fisabilillah Publication. (Hrsg.). (2005). Words of the Prophet. Leicester: Fisabilillah.
- [60] Fromm, Erich. (1976). Haben oder Sein. (S. 99) In: Orth, Gottfried. (2006). Bilder des Heils für die bewohnte Erde – Religionen und die ökologische Frage. Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrags vom Nürnberger Forum 2006.
- [61] Fuchs, Ottmar. (2004). Die Anderen: Gefahr oder Rettung? Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- [62] Gadamer, Hans Georg. Zitiert von Johannes Rau. In: Rau, Johannes. (2002). Dialog der Kulturen – Kultur des Dialogs. Toleranz statt Beliebigkeit. Freiburg: Herder spektrum.
- [63] Garfunkel, Art; Simon, Paul. (1991). The Sound of Silence. UK: Sony Music.
- [64] Gedig, J. Udo. (2000). Gerufen-Werden und Rufen, Unterrichtsprojekt 'Christen und Muslime' zur 'Erklärung zum Weltethos'. In: Lähnemann, Johannes; Haußmann, Werner. (Hrsg.). (2000). Unterrichtsprojekte Weltethos I. Hamburg: E.B.-Verlag.

- [65] GEW Berlin. (2002). Alevitischer Religionsunterricht ist ein Gewinn für die Berliner Schule. Nr.30/02, www.gew-berlin.de/1101.htm.
- [66] GHPO I. (2003). Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung I.
- [67] Ginzel, Günther Bernd. (2003). Israel sagt endlich ja zum deutschen Judentum. In: Publik-Forum 1/2003.
- [68] Global Peace Works. (Hrsg.). (2006). People of many faith serving together. World Religions – Sacred Scriptures. www.globalpeaceworks.org/resources/ws/wsbook/.
- [69] Gloel, Hans-Martin. (2006). Brücke-Köprü (www.bruecke-nuernberg.de), Reflexion des Konzepts der Begegnungstube Brücke-Köprü für Christen und Muslime.
- [70] Gloel, Hans-Martin. (2006). Brücke-Köprü (www.bruecke-nuernberg.de), Konzept für ein multireligiöses Gebet.
- [71] Gloel, Hans-Martin; Zenns, Doris. (2006). Brücke-Köprü. Homepage. www.bruecke-nuernberg.de.
- [72] Gloel, Hans-Martin; Zenns, Doris. (2006). Brücke-Köprü (www.bruecke-nuernberg.de), Begegnung von Christen und Muslimen. Programmheft 08/2006-12/2006.
- [73] Gloel, Hans-Martin; Zenns, Doris. (2006). Brücke-Köprü, Information about Brücke-Köprü, Centre for Christian-Muslim Encounter in Nürnberg/Germany. Informationsheft anlässlich des Nürnberger Forums 2006.
- [74] Gnilka, Joachim. (2004). Bibel und Koran, Was sie verbindet und was sie trennt. Freiburg: Herder.
- [75] Goodman-Thau, Eveline. (2006). Liebe und Erlösung. Das Buch Ruth. Münster/Wien: LIT VERLAG.
- [76] Gómez-Ibáñez, Daniel. (1993). Artikelausschnitte dokumentiert in: Hasselmann, Christel. (2002). Die Weltreligionen entdecken ihr gemeinsames Ethos. Mainz: Grünewald.
- [77] Greger, Wolfgang. (2006). Der Pali Kanon des Theravada-Buddhismus in deutscher Sprache.
- [78] Griffith-Dickson, Gwen. (2000). Human and Divine. An Introduction to the Philosophy of Religious Experience. London: Duckworth.

- [79] Griffith-Dickson, Gwen. (2003). Religion – eine westliche Erfindung? In: Concilium 4/2003.
- [80] Grimmit, Michael. (Hrsg.). (2000). Pedagogies of Religious Education. Great Woking: McCrimmon Publishing Co Ltd.
- [81] Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. München: Beck. (1999).
- [82] Guru Nanak Sikh Museum. (2006). Exhibitions. www.thesikhmuseum.com/exhibitions.htm.
- [83] Gutschera, Herbert; Maier, Joachim; Thierfelder, Jörg. (1995). Kirchengeschichte – ökumenisch. Stuttgart: Matthias-Grünwald.
- [84] Haag, Herbert. (2000). Nur wer sich ändert, bleibt sich treu. Freiburg: Herder.
- [85] Hassan, Riffat. (1996). Religious Human Rights in the Qur'an. In: Doorn-Harder, Nelly van. (2005). Women reading the Qur'an. In: Concilium 2005/5.
- [86] Hasselmann, Christel. (2002). Die Weltreligionen entdecken ihr gemeinsames Ethos. Mainz: Grünwald.
- [87] Hentig, Hartmut von. (1993). Die Schule neu denken. München: Carl Hanser.
- [88] Hentig, Hartmut von. (1999). Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- [89] Hentig, Hartmut von. (2001). Polis und Kosmopolis, Weltethos aus der Sicht eines Pädagogen. In: Küng, Hans; Kuschel, Karl-Josef. (2001). Wissenschaft und Weltethos. München: Piper.
- [90] Hentig, Hartmut von. (2004). Einführung in den Bildungsplan 2004.
- [91] Herrmann, Monika. (2003). Anruf beim Doktor in Kiew. In: Publik-Forum 6/2003.
- [92] Hick, John. (1993). The Methaphor of God Incarnate. London: SMC Press.
- [93] Hilpert, Konrad. (2005). Christentum. Freundschaft, Gastfreundschaft, Asyl. In: Klöcker, Michael; Tworuschka, Udo. (Hrsg.). (2005). Ethik der Weltreligionen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- [94] Home Office. (Hrsg.). (2002). Guidance on Community Cohesion. London: LGA Publications.
- [95] Hooper, Meredith. (2004). Honey Biscuits. London: Frances Lincoln Children Books.

- [96] Hopkins, Paul. (2006). Religious Education in England and Wales. www.eftre.net.
- [97] Huber, Wolfgang. (2003). Zum Geleit. In: Klefenz, Günther; Schmidt-Biesalski, Angelika. (Hrsg.). (2003). Eine ist die Arche. Gott hat viele Wohnungen. Heidelberg: film+print.
- [98] Huber-Rudolf, Barabara. (2001). Schwierige Integration. Muslimisch-christliche Begegnung in deutschen Kindergärten. Herderkorrespondenz 55 12/2001.
- [99] Hull, John M. (1994). How can we make children sensitive to the values of other religions through religious education? In: Johannes Lähnemann. Band 14: Das Projekt Weltethos in der Erziehung, Nürnberger Forum 1994. Hamburg: E.B. Verlag.
- [100] Hull, John M. (1996). Christliche Erziehung in einem pluralistischen und multi-religiösen Europa. In: Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht 26.Jg., Heft 3/1996.
- [101] Hull, John M. (2000). Religion in the Service of the child Project: The Gift Approach to Religious Education. In: Grimmit, Michael. (Hrsg.). (2000). Pedagogies of Religious Education. Essex: McCrimmon Publishing Co Ltd.
- [102] Hull, John M. (2001). The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective. In: Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World, Oxford, International Association for Religious freedom, 2001, Seite 1-8.
- [103] Hull, John M. (2003). The Blessings of Secularity: Religious Education in England and Wales. In: Journal of Religious Education [Australien Catholic University], Vol. 51, No. 3, Seite 51-58.
- [104] Hull, John M. (2004). Practical Theology and Religion Education in a Pluralist Europe. In: British Journal of Religious Education, Vol. 26, No. 1, Seite 7-19.
- [105] Ipgrave, Julia. (2003). Building e-Bridges. Inter-faith dialogue by e-mail. Birmingham: RE Today Service.
- [106] Ipgrave, Julia. (2005). Pupil-to-Pupil Dialogue as a Tool for Religious Education in the Primary Classroom. In: Jackson, Robert; McKenna, Ursula. (Hrsg.). (2005). Intercultural Education and Religious Plurality. Oslo, Norway: The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief.

- [107] Islamische Föderation Berlin. (2005). Die Islamische Föderation weist die Kooperationsunwilligkeit zurück. 17.03.2005. www.islamische-foederation.de/presse/iru0305.htm.
- [108] Jackson, Robert. (2000). The Warwick Religious Education Project: The Interpretative Approach To Religious Education. In: Grimmit, Michael. (Hrsg.). (2000). Pedagogies of Religious Education. Great Wakering: McCrimmon Publishing Co Ltd.
- [109] Jackson, Robert; McKenna, Ursula. (Hrsg.). (2005). Intercultural Education and Religious Plurality. Oslo, Norway: The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief.
- [110] Johannes XXIII. (1962). In: Plate, Manfred. (1966). Weltereignis Konzil. Darstellung-Sinn-Ergebnis. Freiburg: Herder.
- [111] Johannes Paulus II. (1995). Ut unum sint. London: Catholic Truth Society.
- [112] Joshi, Satish. (2006). Hinduismus Heute. Hinduismus im Rahmen der Interreligiösen Hermeneutik. Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrags vom Nürnberger Forum 2006.
- [113] Kampling, Rainer; Schreiner, Josef. (2000). Der Nächste – der Fremde – der Feind. Würzburg: Echter.
- [114] Kant, Immanuel. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Bahr, Ehrhard. (Hrsg.). (1974). Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart: Reclam.
- [115] Käßmann, Margot. (2005). Wurzeln, die uns Flügel schenken. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- [116] Katholische Theologie / Religionspädagogik. (2005). Übersicht zur Studienordnung Grund- und Hauptschule.
- [117] Khalidi, Tarif. (2003). Islam: Jesus und die Welt des Dialogs. In: Concilium 4/2003.
- [118] Khema, Ayya. Zitate aus: Das Größte ist die Liebe. In: Seiterich-Kreuzkamp, Thomas. (2004). Frei wie die Vögel im Himmel. Die Botschaft gehört nicht allein den Christen. In: Publik-Forum, Dossier-April. Die Bergpredigt. 8/2004.

- [119] Khoury, Adel Theodor. (Übersetzer). (1992). Der Koran. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- [120] Klefenz, Günther; Schmidt-Biesalski, Angelika. (Hrsg.). (2003). Eine ist die Arche. Gott hat viele Wohnungen. Heidelberg: film+print.
- [121] Klöcker, Michael; Tworuschka, Udo. (Hrsg.). (2005). Ethik der Weltreligionen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- [122] Knitter, Paul-F. (1988). Ein Gott – Viele Religionen: gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums. München: Kösel.
- [123] Knitter, Paul-F. (1991). Religion und Befreiung. Soteriozentrismus als Antwort an die Kritiker. In: Bernhardt, Reinhold. (Hrsg.). (1991). Horizontüberschreitung: die pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.
- [124] Köhler, Ayyub A. (2003). Islamischer Lebensstil – nachhaltige Wirkung in Wirtschaft und Umwelt. In: Orth, Gottfried. (2005). Projekte. TU Braunschweig. www.tu-braunschweig.de/theologie/personal/orth/projekte?lang=de(09.10.2006)
- [125] Kopp, Matthias. (2001). Dialog und Religionsfreiheit. Johannes Paul II. und der Islam. In: Herder Korrespondenz 11/2001.
- [126] Koppe, Rolf. (2003). In: Publik Forum 3/2003.
- [127] Korczac, Janusz. (2004). In: Wolfgang Pelzer, rororo bildmonographie. Hamburg: rororo.
- [128] Krausen, Halima. (1996). Aus muslimischer Sicht: Anmerkungen zum neuen Hamburger Lehrplan Religion Primarstufe. In: Weiße, Wolfgang. (Hrsg.). (1996). Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster, New York: Waxmann.
- [129] Küng, Hans. (1987). Existiert Gott? Antwort auf die Gottesfragen der Neuzeit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- [130] Küng, Hans. (1990). Projekt Weltethos. München: Piper.
- [131] Kurnaz, Vadetin; Stukenborg, Ludger. (2002). Integration andersgläubiger Schüler/-innen an Kath. Schulen. In: Stukenborg, Ludger. (Hrsg.). (2002). Michaelschule ...fürs Leben lernen. Papenburg: Eigenverlag.
- [132] Lähnemann, Johannes; Haußmann, Werner. (Hrsg.). (2000). Unterrichtsprojekte Weltethos I. Hamburg: E.B.-Verlag.

- [133] Lähnemann, Johannes. (2001). Weltethos und Erziehungspraxis: 10 Thesen. In: Küng, Hans; Kuschel, Karl-Josef. (Hrsg.). (2001). Wissenschaft und Weltethos. München: Piper.
- [134] Lähnemann, Johannes. (2001). Das Projekt Weltethos – Herausforderung für die Erziehung. In: Concilium 4/2001.
- [135] Lakhani, Jay. (2004). Teaching Hinduism. In: Little, Gwyneth. (Hrsg.). (2004) Meeting Hindus. Leicester: Christians Aware.
- [136] Landesportal Baden-Württemberg. (13.12.2005). Islamischer Religionsunterricht startet an zwölf Grundschulen. www.baden-wuerttemberg.de/de/Meldungen/111495.html.
- [137] Lapidé, Pinchas. (1987). Mit einem Juden die Bibel lesen. Stuttgart-München: Calwer, Kösel.
- [138] Lapidé, Pinchas. (1989). Ist die Bibel richtig übersetzt? Gütersloh: GTB Siebenstern.
- [139] Lauter, Christoph. (2003). Fundamente und Perspektiven. In: Klefenz, Günther; Schmidt-Biesalski, Angelika. (Hrsg.). (2003). Eine ist die Arche. Gott hat viele Wohnungen. Heidelberg: film+print.
- [140] Leicester City Council. (2004). Agreed Syllabus for Religious Education. Leicester: Leicester City Council.
- [141] Leicester City Council. (2006). Interfaith Dialogue by Email. www.leicester.gov.uk.
- [142] Leicester Council of Faiths. (2006). Leicester Council of Faiths 1986-2006 working for trust and understanding between the faith communities.
- [143] Leicester Council of Faiths. (2006). 20th Anniversary Brochure for Leicester Council of Faiths.
- [144] Leicester Police. (2006). Multi-faith prayer room. www.leics.police.uk
- [145] Leicester Police. (2006). 14th intercultural evening held. www.leics.police.uk
- [146] Lessing, Gotthold, Ephraim. (1985). Nathan der Weise. Stuttgart: Reclam.

- [147] Litsch, Franz-Johannes. (2003). Eine Perspektive des Buddhismus. In: Orth, Gottfried. (2005). Projekte. TU Braunschweig. www.tu-braunschweig.de/theologie/personal/orth/projekte?lang=de(09.10.2006)
- [148] Loth, Heinz-Jürgen. (2005). Judentum. Freundschaft, Gastfreundschaft, Asyl. In: Klöcker, Michael; Tworuschka, Udo. (Hrsg.). (2005). Ethik der Weltreligionen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- [149] Lott, E. (2004). Background to Hindu-Christian Encounter in India. In: Little, Gwyneth. (Hrsg.). (2004) Meeting Hindus. Leicester: Christians Aware.
- [150] Magonet, Jonathan. (2000). Abraham – Jesus – Mohammed. Interreligiöser Dialog aus jüdischer Perspektive. Gütersloh: GTB.
- [151] Maier, Joachim. (1994). Du sollst das Recht des Fremden nicht beugen (dtn 24,17) – Bausteine für eine erneute Ethik im vereinten Deutschland. In: Raisch, Herbert. (Hrsg.). (1994). Auf dem Weg zur Einheit: Aspekte einer neuen Identität. Idstein: Schulz-Kirchner.
- [152] Maier, Joachim. (1995). Erinnern – Kennzeichen religiöser Gegenwart. Antrittsvorlesung, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden 44, 1995/Heft 2.
- [153] McNeelance, Phil. (2004). We are lucky... S. 14, in: Leicester Constabulary. (2004). Dismantling barriers... In: Annual Review 2004.
- [154] Mediendienst FAU-Aktuell. (Hrsg.). (2005). Neue Professur an der Universität Erlangen-Nürnberg. Erlangen-Nürnberg: FAU-Aktuell Nr.3996, 27.01.2005.
- [155] Mette, Norbert. (1993). Begegnung mit dem Fremden. Herausforderung für den Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter 1993.
- [156] Mette, Norbert. (1994). Religionspädagogik. Düsseldorf: Patmos.
- [157] Mette, Norbert. (2004). '...daß Gott ein Tätigkeitswort werde'. In: Katechetische Blätter 5/2004.
- [158] Mikich, Sonia. (2001). Was weiß Deutschland von der Welt? Ausland light auf dem Bildschirm. In: Publik-Forum 9/2001.
- [159] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg. (2004). Bildungsplan für die Grundschule. www.bildung-staerkt-menschen.de .

- [160] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg. (2006). Allgemeine Aussagen zur Grundschule. www.km-bw.de .
- [161] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg. (2006). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten, Pilotphase. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- [162] Mittchell, Louise. (2006). I Knew a Nice Atheist Once. In: Interface. The Newsletter for Tête á Tête. August 2006, Vol. 2, Issue 1.
- [163] Montessori, Maria. (1972). Das kreative Kind. Freiburg: Herder.
- [164] Montessori, Maria. (1979). Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Weg zu einer kosmischen Erziehung. Freiburg: Herder.
- [165] Morjaria, T. V. (2004). A Hindu Perspektive of Interfaith Encounter. In: Little, Gwyneth. (Hrsg.). (2004) Meeting Hindus. Leicester: Christians Aware.
- [166] Morrison, Kathy; Wingate, Andrew. (2006). St. Philip's Centre For Study & Engagement in a Multi Faith Society. www.stphilipscentre.co.uk.
- [167] Mukerji, Bithika. (1993). Der Weltfrieden und die Einheit der Religionen aus der Sicht des Hinduismus. In: Küng, Hans; Kuschel, Karl-Josef. (1993). Weltfrieden durch Religionsfrieden. Antworten aus den Weltreligionen. München: Piper.
- [168] National Curriculum online. (2006). Citizenship, key stage 1.
- [169] National Curriculum online. (2006). Citizenship, key stage 2.
- [170] National Curriculum online. (2006). Religious Education, key stage 1.
- [171] National Curriculum online. (2006). Religious Education, key stage 2.
- [172] Neuner, Peter. (1997). Ökumenische Theologie: die Suche nach der Einheit der christlichen Kirchen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- [173] Nürnberger, Helmuth. (1992). Johannes XXIII. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- [174] Ökumenisches Gemeindezentrum Arche. (2006). Porträt. www.archeneckargemuend.de.

- [175] Ordinariat Freiburg. (2005). Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen. .
- [176] Ordinariat Freiburg. (2005). Verbindlicher Rahmen für den Konfessionell-Kooperativen Religionsunterricht an Grundschulen. .
- [177] Ordinariat Freiburg. (2005). Leitlinien für die Beteiligung des Religionsunterrichts an der Schulentwicklung in Baden-Württemberg (allgemein bildende Schulen). .
- [178] Orth, Gottfried. (2005). Projekte. TU Braunschweig. www.tu-braunschweig.de/theologie/personal/orth/projekte?lang=de(09.10.2006)
- [179] Orth, Gottfried. (2006). Bilder des Heils für die bewohnte Erde – Religionen und die ökologische Frage. In: Visionen wahr machen, Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand, Abstracts des Nürnberger Forums 2006. Der Forumband wird im Sommer 2007 erscheinen.
- [180] Orth, Gottfried. (2006). Bilder des Heils für die bewohnte Erde – Religionen und die ökologische Frage. Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrags vom Nürnberger Forum 2006.
- [181] Ostriker, Alicia Suskin. (1993). *Feminist Revision and the Bible*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- [182] Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd. (2006). Fragebogen für die Leiterin der Kindertageseinrichtung. katholische-theologie.ph-gmuend.de/.
- [183] Panikkar, Raimon. (2001). 'Vom Herzen sprechen' Ein Gespräch mit Raimon Panikkar über den interreligiösen Dialog. In: *Herder Korrespondenz* 55 2001/9.
- [184] Panneerselvam, Sivanandam. (2003). Eine Hindu-Antwort auf die päpstliche Enzyklika *Fides et Ratio*. In: *Concilium* 4/2003.
- [185] Parlament der Weltreligionen. (1993). Erklärung zum Weltethos. Deutschsprachige Ausgabe der Erklärung. Tübingen: Stiftung Weltethos.
- [186] Patel, Sandeep. (2004). Ramakrishna and Vivekananda. In: Little, Gwyneth. (Hrsg.). (2004) *Meeting Hindus*. Leicester: Christians Aware.
- [187] Pelzer, Wolfgang. (2004). Janusz Korczak. Hamburg: rororo.

- [188] Peukert, Helmut. (1994). Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne. In: Lohmann, Ingrid; Weiße, Wolfgang. (Hrsg.) (1994). Dialog zwischen den Kulturen. Münster, New York: Waxmann.
- [189] Peukert, Helmut. Zitiert in: Mette, Norbert. (2004). '...daß Gott ein Tätigkeitswort werde'. In: Katechetische Blätter 5/2004.
- [190] Plate, Manfred. (1966). Weltereignis Konzil. Darstellung-Sinn-Ergebnis. Freiburg: Herder.
- [191] Prantl, Heribert. (2006). Der Deutschmacher-Test. In: Süddeutsche Zeitung. 20.03.2006.
- [192] Prengel, Annedore. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske u. Budrich.
- [193] Quaker Peace & Service Friends House. (1993). Peace Testimony of the Religious Society of Friends. London: Quaker Communication and Fundraising Department.
- [194] Quaker Communications. (2000). Quaker Work In The World. London: Quaker Communications.
- [195] Qualification and Curriculum Authority. (Hrsg.). (2003). Foundation Stage Profile. Early Years. London: Qualification and Curriculum Authority.
- [196] Radford Ruether, Rosmary. (1985). Zitiert in: Knitter, Paul-F. (1988). Ein Gott – Viele Religionen: gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums. München: Kösel.
- [197] Rahner, Karl; Vorgrimler, Herbert. (1989). Kleines Konzilskompodium. Freiburg: Herder.
- [198] Rau, Johannes. (2002). Dialog der Kulturen – Kultur des Dialogs. Toleranz statt Beliebigkeit. Freiburg: Herder spektrum.
- [199] Ratzinger, Joseph. (1970). Glaube und Zukunft. München: Kösel.
- [200] Rehm, Johannes. (2002). Eintritt frei. Düsseldorf: Patmos.
- [201] Rehm, Johannes. (2004). Weltethos praktisch, Perspektiven für den interreligiösen Dialog. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- [202] REMID. (2005). Lernwerkstatt Weltreligionen. www.remid.de/lernwerkstatt/.

- [203] Rose, Jessica. (2005). Crossing cultures. Crossing cultures. BBC. 04.11.2005.
- [204] Roth, Claudia und andere. (2006). Frohes Zuckerfest! PM der Grünen Nr.200/06 vom 23.10.2006.
- [205] Rüstau, Hiltrud. (2005). Freundschaft, Gastfreundschaft, Asyl. In: Klöcker, Michael; Tworuschka, Udo. (Hrsg.). (2005). Ethik der Weltreligionen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- [206] Sayad Mahmood, In Am. (2003). Christlich-Islamischer Dialog, Im Ökumenischen Informationszentrum. Faltblatt, Dresden: Ökumenisches Informationszentrum.
- [207] Schami, Rafik. (2002). Mit fremden Augen. Tagebuch über den 11. September, den Palästinakonflikt und die arabische Welt. Heidelberg: Palmyra.
- [208] Scharrer, Siegfried; Stabenow, Oliver. (2006). Das Eigene im Licht der Anderen entdecken. Kreative Begegnung – erkenntnistheoretische, ethische und dialogische Überlegungen aus christlicher Sicht. Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrags vom Nürnberger Forum 2006.
- [209] Scheidler, Monika. (2001). Interkulturelle Bausteine für den Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter 4/2001.
- [210] Schimmel, Annemarie. (1995). Mystische Dimensionen des Islam. Frankfurt: Insel Verlag.
- [211] School Development Support Agency. (2006). St. Paul's & Moat Community College Presentation Evening. Leicester City Council, SDSA, handout, 3rd July 2006.
- [212] Schreiner, Peter. (2003). Religious Education in Germany. www.eftre.net/.
- [213] Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG). Gesetzesblatt 1991.
- [214] Schumann, Olaf. (2005). Islam. Freundschaft, Gastfreundschaft, Asyl. In: Klöcker, Michael; Tworuschka, Udo. (Hrsg.). (2005). Ethik der Weltreligionen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- [215] Schwarz, Alexander. (1994). Meinungen der Talmud-Lehrmeister über den Umgang mit den Gojim. In: Lohmann, Ingrid; Weiße, Wolfgang. (Hrsg.) (1994). Dialog zwischen den Kulturen. Münster, New York: Waxmann.
- [216] Schwöbel, Christoph. (2001). Interreligiöse Begegnung und fragmentarische Gotteserfahrung. In: Concilium 1/2001.

- [217] Scottocornola, Franco. (2002). Erziehung zum interreligiösen Dialog – eine dringende Aufgabe. In: Concilium 4/2002.
- [218] Secondary Leadership Paper. (2005). Case Study Five. Moat Community College and St Pauls RC School, Leicester City. No. 20.
- [219] Segal, Elezier. (2006). A Page from the Babylonian Talmud. www.ucalgary.ca/el-segal/TalmudPage.html.
- [220] Seiterich-Kreuzkamp, Thomas. (2004). Frei wie die Vögel im Himmel. Die Botschaft gehört nicht allein den Christen. In: Publik-Forum, Dossier-April. Die Bergpredigt. 8/2004.
- [221] Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. (Hrsg.). (1989). Europäische Ökumenische Versammlung. Frieden in Gerechtigkeit. Bonn.
- [222] Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. (Hrsg.). (2005). Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn.
- [223] Siller, Hermann Pius. (1991). Eröffnungsrede des Symposions: Das eine Menschenrecht für alle und die vielen Lebensformen. In: Hoffmann, Johannes. (Hrsg.). (1991). Begründung von Menschenrechten aus der Sicht unterschiedlicher Kulturen. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- [224] Siller Rolf. (2004). 'Die Spur des Anderen' Auf der Suche nach der Sache des Sachunterrichts. Unveröffentlichter Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Januar 2004.
- [225] Sölle, Dorothee. (1987). Das Fenster der Verwundbarkeit. Theologisch-politische Texte. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- [226] Sölle, Dorothee. (1994). Theologie und Dialogfähigkeit. In: Lohmann, Ingrid; Weiße Wolfgang. (Hrsg.) (1994). Dialog zwischen den Kulturen. Münster, New York: Waxmann.
- [227] Sölle, Dorothee. (2003). Mystik und Widerstand. 'Du stilles Geschrei'. München: Piper.
- [228] Spurgeon, Chris. (2004). Creating a cohesive community: a Leicester case study. Stoke on Trent: Trentham Books.
- [229] Sri Guru Granth Sahib. (English Translation 2006, www.sikhs.org/english/eg25.htm)

- [230] Stukenborg, Ludger. (Hrsg.). (2002). Michaelschule ...fürs Leben lernen. Papenburg: Eigenverlag.
- [231] Süddeutsche Zeitung. 20.04.2006. Juden und Muslime fühlen sich von Familienministerin Leyen ausgeschlossen.
- [232] Sürken, Lena. (2002). Religion und religiöse Erziehung in der Schule. In: Stukenborg, Ludger. (Hrsg.). (2002). Michaelschule ...fürs Leben lernen. Papenburg: Eigenverlag.
- [233] Swidler, Leonard. (1991). Eine Christologie für unsere kritisch-denkende, pluralistische Zeit. In: Bernhardt, Reinhold. (Hrsg.). (1991). Horizontüberschreitung: die pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.
- [234] Swidler, Leonard. (1992). Die Zukunft der Theologie. Im Dialog der Religionen und Weltanschauungen. Regensburg: Pustet; München: Kaiser.
- [235] Tamayo-Acosta, Juan Jose. (2003). Würde und Befreiung: eine theologisch-politische Betrachtung. In: Concilium 2/2003.
- [236] Taylor, Kathleen. (Programme Leader). (2003). BA (Hons) In Primary Education With Recommendation For QTS (3years). Year 2 SP5 Leicester Placement Evaluation Report Extracts. Lincoln: Bishop Grosseteste College.
- [237] Thich Nhat Hanh. (2000). Dialog der Liebe. Jesus und Buddha als Brüder. Freiburg: Herder.
- [238] Tworuschka, Udo. (1994). Perspektiven für eine Religionen-Didaktik vor dem Hintergrund neuer Entwicklungen in Theologie und Religionswissenschaft. In: Lohmann/Weiße (Hrsg.) (1994). Dialog zwischen den Kulturen. Münster, New York: Waxmann.
- [239] Usarski, Frank. (2005). Buddhismus. Freundschaft, Gastfreundschaft, Asyl. In: Klöcker, Michael; Tworuschka, Udo. (Hrsg.). (2005). Ethik der Weltreligionen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- [240] Verhülndonk, Andreas. (2001). Überkonfessionell und interreligiös? In: Herder Korrespondenz 55 8/2001.
- [241] Wagenschein, Martin. (2002). Erinnerungen für Morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim: Beltz Verlag.
- [242] WCRP. (2006). Religions for Peace/Germany. www.religionsforpeace.de.

- [243] Weber, Katharina. (2003). Projekt 'Lebensgarten'. In: Orth, Gottfried. (2005). Projekte. TU Braunschweig. [www.tu-braunschweig.de/theologie/personal/orth/projekte?lang=de\(09.10.2006\)](http://www.tu-braunschweig.de/theologie/personal/orth/projekte?lang=de(09.10.2006))
- [244] Wehr, Gerhard. (Hrsg.). (1991). Hugo M. Enomiya-Lassalle. Erleuchtung ist erst der Anfang. Freiburg: Herder.
- [245] Weibel, Rolf. (1990). Ökumene. In: Gasper, Hans; et al. (1990). Lexikon der Sekten, Sondergruppen und Weltanschauungen. Freiburg: Herder.
- [246] Weil, Simone. Zitiert in: Sölle, Dorothee. (2003). Mystik und Widerstand. 'Du stilles Geschrei'. München: Piper.
- [247] Weiße, Wolfram. (1996). Dialogischer Religionsunterricht. Eine Einführung. In: Weiße, Wolfram. (Hrsg.). (1996). Vom Monolog zum Dialog; Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster, New York: Waxmann.
- [248] Weiße, Wolfram. (1996). Ökumenisch-interkulturelles Lernen und interreligiöse Dialogerfahrungen. In: Weiße, Wolfram. (Hrsg.). (1996). Vom Monolog zum Dialog; Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster, New York: Waxmann.
- [249] Weiße, Wolfram. (2003). Difference without Discrimination. Religious Education as a learning field for social understanding? In: Jackson, Robert. (Hrsg.). (2003). International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity. Routledge Falmer 191-208.
- [250] Weiße, Wolfram. (2005). Kulturelle Vielfalt als Chance. Religionsunterricht für alle. Vortrag auf der didacta in Stuttgart, (3.3.2005). www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/weisse/weisse.htm.
- [251] Williams, Rowan. (2000). On Christian Theology. Oxford: Blackwell.
- [252] Wingate, Andrew. (2005). Celebrating Difference, Staying Faithful – How to live in a Multi-Faith World. London: Darton, Longman and Todd.
- [253] Wingate, Andrew. (2006). Dialogue Work. In: 20th Anniversary Brochure for Leicester Council of Faiths. (2006). www.leicestercounciloffaiths.org.uk/resources.html.
- [254] Wittgenstein, Ludwig. (1921). Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt: edition suhrkamp.

- [255] Wittgenstein, Ludwig. (nicht genannt). Schweigen. In: Schütz,Chr. (Hrsg.). (1988). Praktisches Lexikon der Spiritualität. Freiburg: nicht genannt.
- [256] Wulf, Dieter. (2006). Antisemitismus in Berlins Fußball – Kultur des Wegschauens. In: Süddeutsche Zeitung. 12.10.2006.
- [257] Zink, Jörg. (1997). Dornen können Rosen tragen. Mystik – die Zukunft des Christentums. Stuttgart: Kreuz.
- [258] Zink, Jörg. (2002). Sei gesegnet jeden Tag: Gute Wünsche aus dem alten Irland. Eschenbach: Verlag am Eschenbach.
- [259] Zitelmann, Arnulf. (2002). Jedes Sandkorn ist ein Buchstabe. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Danksagung

Danke

meinem Mann
und
unseren vier Kindern

Danke

Herrn Maier
für die Betreuung meiner Arbeit

Danke

all denen
die mir so freundlich
Material über ihre Projekte
Informationen und Vorträge
zur Verfügung gestellt haben
einige von ihnen konnte ich treffen
und von Angesicht zu Angesicht
gute Gespräche führen

Danke

all den Menschen aus
den verschiedensten Religionen
die meinen Weg begleitet haben

Leben

**von Angesicht zu Angesicht
ist schön**